

المعهد العالمى للفكر الإسلامى

بالتعاون مع

الجمعية العربية للتربية الإسلامية

أبحاث مؤتمر

المناهج التربوية والتعليمية

في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة

القاهرة ٢٩ : ٣١ يوليو ١٩٩٠م

أبحاث مؤتمر

المناهج التربوية والتعليمية

في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة

القاهرة ٢٩-٣١ يوليو ١٩٩٠م

المشاركون فى الندوة بالأبحاث(*)

أ. د. أحمد المهدى

أ. د. أمينه أحمد حسن

أ. د. سعيد اسماعيل على

أ. د. عبد الغنى عبود

د. فرماوى محمد فرماوى

أ. د. ماجد عرسان الكيلانى

أ. د. محمود قمبر



المشاركون فى الندوة بالتعقيبات(*)

أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع

أ. د. أحمد كمال عاشور

أ. د. عرفات عبد العزيز

أ. د. يوسف عبد المعطى

(*) رتبت الأسماء ألفبائياً

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

١٤١٤هـ-١٩٩٤م

حقوق الطبع محفوظة

أبحاث مؤتمر

المناهج التربوية والتعليمية

في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم.. يسعدنى أن أكون بينكم فى هذا اللقاء المبارك الذى يتناول البحث فى قضية من أخطر قضايا أمتنا الإسلامية تلك هى القضية التى تتصل بالتربية والتعليم التى هى أشد أزمة تعانى منها أمتنا منذ القدم، فهى أزمة ليست بنت اليوم، فهى كأزمة الفكر.. كأنهما شقيقان أرضعا لبنا واحدا، فيوم أصيب العقل المسلم وفقد صلته بمصادره الأصلية وقواعد وأسس منطلقات منهجيته تغيرت مفاهيمه ورؤيته، وقد بدأت ظواهر انعكاسات ذلك التغير تبرز فى سائر أوضاع المسلمين وفى مقدمتها الأوضاع التربوية والتعليمية .

بعد أن قام الإسلام وبدأ ينتشر وتأسست نواته الأولى، بدأ رسول الله (ﷺ) يمارس أدواره التربوية بالنسبة للجميع -كباراً وصغاراً ونساءً وعصاة ومشركين ومؤمنين- ويستقبل مختلف أصناف البشر، ولكل بشر من هؤلاء خطاب، وكان خطابه (ﷺ) فى كل الأحوال مؤثراً بما فى ذلك الآثار السلبية أو من كان يظهر رفضا لما يدعو إليه رسول الله (ﷺ) وترك عليه الصلاة والسلام منهجية فى الخطاب التربوى، لا تزال غامضة بالنسبة لكثير من التربويين، وتحتاج إلى استكشاف، فإذا كان علماء النفس اليوم يعلموننا مراحل النمو -نمو الطفل- وما يناسب كل مرحلة من خطاب، فإن رسول الله (---) قد بدأ ذلك قبل هؤلاء بكثير، فكان هناك خطاب للطفل دون سن التمييز، وخطاب للبالغ، وخطاب للرجال.. هذه الصور وهذه المنهجية كيف تكتشف؟ كيف تصبح هداية للتربوى المعاصر يستطيع أن يسلكها؟ إن فى توجيهات القرآن الكريم أيضا ما يصلح لمرحلة دون مرحلة، فالتربوى إذا لم ينتبه لهذه المراحل، وحاول أن يصب آيات الكتاب الكريم بكل ما فيها من معان فربما يساعد على تشويش النموذج المطلوب، فإذا صب فى أذن الطفل دون التمييز كل مشاهد القيامة والعذاب والجنة والنار بالطريقة التى هى فيها دون تنبه إلى الآثار التى يمكن أن

تحدثها فى نفسه وعقله وكيانه وتوجهاته، فربما يؤتى هذا النوع من التعليم الجانب السلبى بدلا من الإيجابى .

إن العملية التعليمية بكل عناصرها الأربعة نجد لها فى كتاب الله وسنة رسوله (ﷺ) وفى تراث الصدر الأول الكثير من التوجيهات، لكنها تحتاج إلى صياغة معاصرة، وإلى منهجية تُمكن من استخدامها، فمنذ أن أصيبت أمتنا بأزمتها الفكرية، وتتالت بعد ذلك أزمتها، وظهرت فيها أزمتها التعليمية والتربوية، وقام التعليم العام فى بلداننا فى العقود المتأخرة، والمسلمون يشعرون بنوع من الفصام بينهم وبين مصادر هدايتهم، فالتعليم العام الذى أُنشئ للإستجابة لحاجات الدولة القومية الحديثة بعد تأسيسها لتلبية احتياجاتها للموظفين والكوادر والكتبة، تعليم اتسم بعدة صفات: فهو تعليم مستورد بسائر عناصر العملية التربوية فيه. المبنى أو المدرسة ، المنهج ، نموذج المعلم وتكوينه، حتى الغايات والأهداف نقلت على وجه التقريب نقلا دون ملاحظة لآثار ذلك النقل أو انعكاساته، وشعر الغيارى من المسلمين بذلك الفصام وأحسوا بأن نظام التعليم العام لا يستجيب لحاجاتهم، بل يستجيب لحاجات أخرى، وإن سد حاجة فإنها حاجة المكاتب من الموظفين التى تحولت إلى عملية إنتاج بطالة من نوع جديد، وأحست الأمة بكثير من الحرمان نتيجة لبرامج التعليم التى ـ تستطع أن تلبى احتياجاتها الأساسية، فلم تنتج لها الإنسان الموحد المستخلف الرسالى الذى يدرك مهمته، والذى يدرك وحدة الحقيقة، والذى يعرف غاياته فى الوجود، ولم تستطع أن تنتج لها الإنسان الفنى الذى يحتاجه بناء الحضارة وإقامة العمران، الذى هو مهمة أساسية كالعبادة بالنسبة للإنسان المسلم .

بدأ الغيارى يفكرون فى البدائل، فجاءت فكرة التعليم الموازى، أو التعليم الخاص، لعل هذا التعليم الخاص يعالج الثغرات أو يسدها، ولعله يفلح فيما لم يفلح فيه التعليم العام.. والتعليم الخاص اتخذ مناحى عدة، فهناك المدارس الأجنبية ومدارس اللغات تعتبر تعليما خاصا، ولها غاياتها وأهدافها، وهى ليست موضع حديثنا اليوم لا فيما تقدمه من خبرات ولا فيما تنتجه، ولا فى آثار ذلك النتاج على الأمة وكيانها وأهدافها ، ولكن موضوعنا اليوم هو المدارس الإسلامية، هذه المدارس التى عُلقت الآمال عليها بأن تعوض النقص أو تسد الثغرات

الذى ـ يستطع التعليم العام أن يسدها، فتنتج الإنسان الرسالى الذى رسمه الإسلام لاتباعه هذه المدارس قد تمت وانتشرت فى بلدان كثيرة فى مصر وغيرها من أنحاء العالم الإسلامى بنفس الأهداف والمقاصد، وقام عليها أُناس خيرون لديهم رغبة فى أن يستجيبوا لحاجة أمتهم، ولكن ما الذى حدث؟ كثير من هذه المدارس عمدت إلى حشو أذهان تلاميذها بمجموعة من النصوص زيادة على ما يقدمه التعليم العام – ظنا منهم أن مجرد زيادة حصص القرآن الكريم والسنة والأناشيد الإسلامية سوف يحدث التغيير ويقدم لنا الإنسان الذى نحتاجه. لا شك أن هذه الأشياء مؤثرة، ومفيدة إلى حد كبير، لكن كان الواجب –ولا يزال– أن ينطلق فى سد هذه الثغرة وفق منهجية رائدة نستمدها من كتاب الله وسنة نبيه (ﷺ) وفهم الصدر الأول الذى مثل هذه الرسالة، وجسد هذا النموذج، لنرسم من خلال ذلك عناصر العملية التعليمية .. فمن هو المدرس الذى يصلح فى هذه المدارس لسد هذه الثغرة؟ وما مواصفاته ؟ وكيف يمكن أن ينتج؟ من هو الطالب الذى يمكن أن يستفيد من هذه المدارس، وأن يربى على الشكل الذى يريده الإسلام ليسد هذه الحاجة؟ ما هو البرنامج التعليمى والمواد التى يجب أن تقدم له، لتصحح مفاهيمه، وتجعل عقيدته منعكسة على سلوكه وواقع حياته، وتربط بين العقيدة ومناحى السلوك والتصرف لتنشئ الإنسان المطلوب؟

هذه الأسئلة كلها كان لابد من إجابة صريحة وواضحة عنها، تقدم لنا هذا النموذج المطلوب من البداية.

أن الآوان للقيام بمراجعة شاملة لهذه المدارس – غايات وأهداف – مناهج ومضامين.. مدرساً ومدرسة.. وطالباً وطالبة.. كى نستطيع أن نجعل هذه المدارس بالفعل قادرة على أداء مهمتها.. وعلى سد الثغرة التى تحتاجها الأمة.. قادرة على إنتاج الإنسان المسلم الرسالى المدرك لأهدافه، ولغاياته، المرتبط بأمته وعقيدته سلوكا ومنهاج حياة، القادر على أن يسهم فى إعادة بناء هذه الأمة ووضعها فى المكان اللائق بها، المدرك لكل هذه الأهداف، وما هذه الندوة إلا جزء من جهود متصلة فى البحث عن النموذج المطلوب، وعن كيفية سد هذه الثغرة.

أسأل اللّـه سبحانه وتعالى أن يوفق المخلصين للعمل الصـالح الـذى يجعلنا قـادرين علـى إيجـاد الإنسان المسلم المطلوب القادر على مواجهة أعباء هذه الحياة المتمكن من القيام بهذه الرسـالة وتجسيدها وتحقيق أهدافها فى الوجود.. أقول قولى هذا وأستغفر اللّـه لى ولكم..

والسلام عليكم ورحمة اللّـه وبركاته

د. طه جابر العلوانى

الأستاذة الدكتورة / زهيرة عابدين

الحمد للّـه، والصلاة والسلام على إمام المسلمين ومعلمنـا ومربينـا الـذى تلقـى علمـه عـن العليم الخبير، فكان حقاً الأسوة والقـدوة والهـادى إلى الطريـق القويـم، جـزاه اللّـه عنـا وعـن الإنسانية كلها خير الجزاء.

سيادة الأستاذ / أحمـد حسـن حمـزة، مستشـار التربيـة الإسلامية بـوزارة التربيـة والتعليـم ومندوب د/فتحى سرور وزير التعليم.

والسـيد الأسـتاذ الدكتـور/ طـه جـابر العلوانـى، مديـر المعهـد العـالمى للفكـر الإسـلامى بواشنطن.

الأساتذة الكرام والسادة الضيوف أحييكم جميعاً وأرحب بكم، وأشـكر سعيكم إلى هـذه الندوة، حباً للعلم، وذكراً للّـه، وجهاداً فى سبيل اللّـه، فكل خطوة إلى هنـا مـأجورة إن شـاء اللّـه.

كمـا أنتهـز الفرصـة لأشكر المعهـد العـالمى للفكـر الإسـلامى ، وعلـى رأسـه مديـر المعهـد أ. د/ طه جابر العلوانى، علـى تبنـى رسـالة مدارسـنا الإسـلامية بالتشـجيع والإسـهام سائلين اللّـه أن يحقق له ولنا ما نصبو إليه من آمال فى إعلاء أمة الإسلام.

موضـوع ندوتنا اليوم هو: مفهوم التربية، ودراسـة مقارنـة بـين التربيـة فـى فجـر الإسـلام وعصور الازدهار وبين التربية فى عصرنا الحديث. عصر القفزة التى أحرزها العلم الحديث فى سبيل استنباط أنماط تربوية سليمة، نسير –نحن المسـلمون بهديهـا –فـى عهـد النهضـة العلميـة الحديثة.

أولا: يصح لنا أن نلقى الضوء على مفهوم العلم والتعليم، ومفهوم التربية وعلوم التربية من خلال المنظور الإسلامى المستقى من المنبع الأصلى: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

إن العلم والتعليم فريضة على كل مسلم، وسلاح عليه أن يتسلح به، وفى إغفاله إغفال للأخذ بالأسباب.

ومن هنا وجب على المسلم أن يأخذ بالعلم -بمفهومه الواسع- سواء الدينى كالفقه أو التفسير، أو الحديث، أو الدنيوى كالعلوم الكونية. وما أصاب هذه الأمة كان بسبب إغفالها العلوم الكونية التى تعاهدتها الأمم الأخرى بعد أن أفاقت من سبات طويل وعميق، فقوى عودها عن طريق العلم حتى وصلنا إلى ما نحن فيه اليوم، حيث تعلو أمة الكفر فى السماء، بينما تهوى أمة الإيمان فى فجوة فى أعماق الأرض.

ولكن: هل يمكن أن يتحقق الكمال بالعلم وحده؟! لا، فهناك نوع من العلوم، وهو علم التربية والسلوكيات، لا يصح أن نجعله تحت العلم المقصود فى سؤالنا؛ بل هو مكمل له.

و(التربية) -كما نعلم- مشتقة من كلمة (ربَّى)، وهى كلمة يمكن أن تتصف بالكمال؛ لأنها صفة من صفات اللّه (الرب)، وأضافها لنفسه، لأنه المربى الأول.

والتربية هى أنماط وسلوكيات عميقة، يجب أن تصاحب سائر العلوم أو تسبقها، وإلا فلن يحقق العلم ما نريده منه على الوجه الأكمل؛ بل قد يكون سبب شقاوة وتعاسة، ودليل ذلك أننا نرى الأمم ذات النهضة العلمية الحديثة غير سعيدة بنهضتها تلك رغم ما وصلت إليه من تقدم تقنى وتكنولوجى، وسبب ذلك يرجع إلى أنها أساءت الفهم أو أنها سلكت فى التربية السلوك غير الحق؛ لأنها تعتبر أن منشأ هذا العلم وغايته من صنع الإنسان، غافلة أن الغاية العظمى لأى علم عموماً، والتربية خصوصاً، إنما هو الحق سبحانه وتعالى.

ولا يمكن أن يؤتى علم التربية الحديثة ثماره، من أسباب السعادة والطمأنينة، إذا تجاهل هذا المصدر الإلهى.

إن الأساس الأول لعلم التربية هو إيمان صادق راسخ بوجود الخالق الأعظم، العالم بأسرار كل شئ، المسيِّر لكل شئ، الذى بيده ملكوت كل شئ، فهذه أسس إن لم ترسخ فى نفوسنا، ويمتلئ بها شعورنا، فلن يفيد أى اجتهاد أو علم فى مجال التربية.

وهذه المبادئ أو الأسس لا تنفذ بالقانون أو العصا؛ بل بمراقبة اللّه عز وجل، المطلع على كل شئ، انطلاقا من الإيمان به وباليوم الآخر.

إذا علم الإنسان ذلك علم اليقين كان صادقا فى كل مناحى التربية من أخلاقيات وتعليمات.

لقد شهدت حضارة اليوم علوم التربية، وحاولت وضع أسس للأخلاقيات والسلوكيات وأنماط الحياة، ولكنها وضعت على أساس هاو، لأنه أساس لا صلة له بالدين، إذ إنها لا تؤمن باللّه؛ بل اعتمدت على العادة والتعود والمثل الموجودة فى الحياة. ولذلك نجد أن مفهوم هذه السلوكيات والتقنيات -فى كثير من الأحيان- مفهوم خاطئ، فهى تنادى -على سبيل المثال- **بحرية الفكر**، وحرية التحرك فى الحياة، وأباحت لهذه الحرية المنكرات والشهوات، فقاسى العالم -كما نرى- من أدوات التدمير المختلفة: من مخدرات، وشذوذ، وأبناء سفاح يسعون فى الأرض فساداً.

وواللّه إنهم ليكذبون على أنفسهم، إذ إنهم يبيحون حرية الفكر والتحرك لأقوام فى الوقت الذى يحرمونهما على آخرين. فعلى سبيل المثال: أباحوا لإسرائيل -مثلاً- أن تكدس أدوات الدمار، ومنها القنابل الذرية، فى حين أنه حينما شرعت دولة أخرى فى بناء قنبلة واحدة تكاثروا عليها وسحقوها، ومن ناحية أخرى: أباحوا لأمم حرية الاستقلال والحركة (كأمم شرق أوربا)، وأمم كانوا عليها حارساً بحيث لا يسمحون لها أن تدير شئونها كالأمم الأخرى.

فهل إذ أباحت لأمم شرق أوربا أن تأخذ حريتها وتقرر مصيرها نستطيع -نحن المسلمين- أن نقرر مصيرنا بما يوحيه علينا إيماننا باللّه؟!

وهل يمكن أن نستقى العلوم -وخاصة علم التربية- من هذه الأمم، وهم يكيلون بأكثر من ميزان؟! طبعاً لا...

لا أريد أن أعطى تحليلاً وتفصيلاً لهذه المقولة، واللبيب بالإشارة يفهم، إن هذه الأمم تخشى أن تصحو الأمة الإسلامية لنفسها، فيكتمل إيمانها كما اكتمل لها فى زمن من الأزمان، وقد جرّبوا نتيجة هذا الإيمان. ولكن ما أخشى منه هو أن يتسرب إلى صفوفنا -**روح اليأس**-، الذى يجعلنا -دوما- نشعر بالدونية والانهزامية، وأننا لا نستطيع اللحاق بهذه الأمم المتقدمة فى العلوم الكونية... لا إن المقياس ليس بالعلم وحده ولكنْ هناك سلاح قوى بين أيدينا، وهو سلاح الإيمان باللّه سبحانه وتعالى، قال اللّه عز وجل: **﴿وكان حقاً علينا نصر المؤمنين﴾**.

وقد رأينا نموذجاً لذلك فى أفغانستان حيث كان الفارق كبيرا فى السلاح بينهم وبين روسيا، ثم يتهاوى مائة ألف جندى روسى أمام الصمود والإيمان والتضحية من قبل الأفغان... كل هذا تراجع وانهزام.

نحن لا نيأس، المهم أن نصدق اللّـه، وسيصدقنا اللّه إن شاء اللّـه، ولابـد أن نعمـل بهـذا الإيمان.

لا أريد أن أطيل، ولكن أقـول: يجـب أن نتـدارس موضـوع التربيـة بعقـل وحكمـة، فهـو موضوع شائك، وهو مفتاح الصحوة بعد الكبوة، وقد بـانت بعـض البشـائر، فـالمعهد العـالمى للفكر الإسلامى من بشائر الخير، والمدارس التعليمية التربوية الإسلامية التى بدأت تظهـر علـى الساحة هى من البشائر أيضاً.

وأريد أن أذكركم وأذكر نفسى ببعض النقـاط التـى قـد تجعـل الصحـوة حقيقيـة، وتجعـل الأمل والأمنية المنشودة ملموسة إن شاء اللّـه.

النقطة الأولى: صدق الإيمان، الإيمان الراسخ باللّـه تعالى وبرسله وما جاءوا به من هـدى، وكله متمثل فى خاتـم الأديان، وهو الإسلام، لذلك قال اللّه تعـالى: ﴿**إن الديـن عنـد اللّـه الإسلام**﴾ وقال تعالى: ﴿**ومن يبتغ غير الإسلام دينـاً فلـن يقبـل منه**﴾، فنحـن نؤمـن بكـل الرسل وبما جاءوا به، والرسول محمد صلى اللّـه عليه وسلم هو خاتـم الرسل، وما جاء به هـو الحق بالكلمة وبالحرف.

فلابد أن تملأ هذه الحقيقة قلوبنا قبل أن ندعى أننا نسير فى الطريق السليم الذى سـيوصلنا إلى النصر إن شاء اللّـه.

النقطة الثانية: علينا أن نأخذ أسس العلوم الكونية من عـدو الإيمـان، لابـد مـن ذلـك ولا حرج، ونحاول ما استطعنا أن نصل ونسابق، لا نيأس ولا نقول سنعتمد علـى صـدق الإيمـان، بل نعتمد -أيضاً- على النواحى التربوية والسلوكية كمـا جـاءت مـن عنـد اللّـه. نـأخذ مـن العلوم الكونية ونجعل مصدرها الإنسان الذى لا يؤمن باللّـه، هذا مسـموح بـه، أمـا فـى علـم الدين والسلوكيات فلا يصح بحال أن ننقل عنهم، ولا أن نؤمن به؛ بـل علينـا أن نسـتقى مـن المنبع والمصدر الحق، وأن نجتهد فى البحث فيمـا يهمنـا، لكـن بـروح الإسـلام، وليـس بـروح الافتتان بما وصل إليه الغرب من علوم.

ولنعلم أن العلم المستقى من الكتاب والسنة أكثر ما تحقق كان فى عهد الخلفاء الراشـدين، أما شتى أصول الحضارة الإسلامية فقد كان فيها أو فى بعضها أمجـاد، وأن أسـاليب التربيـة – فى كثير من الأحيان فى هذه العصور– كانت أساسـاً لخدمـة السياسـة العامـة وخدمـة الدنيـا والملك.

وفى خلال هذه العصور ظهرت مذاهب عديدة كالشيعة، والصوفية، والمعتزلة ...إلخ، وهى مذاهب فيها الحسن وفيها الذى يحتاط منه، والسلوك بمنهج الإيمان يجعلنا على دراية تامة نعرف من خلاله ماذا نأخذ؟ وماذا نترك؟

البعض يرى أنه من الواجب علينا أن نفرد كتاباً خاصاً عند دراسة علم التربية للأولاد فى المدارس، وأنا لا أرى أن ندرس لهم كتاباً خاصاً عن المدارس المختلفة التربوية ولا حتى الإسلامية منها؛لأنه سيجعلنا سلبيين. إننى لا أدعى استطاعة وضع هذا الكتاب فى هذه الآونة، وكذلك لا أدعى أننى أستطيع القيام بدراسة عميقة أو دراسة نظرية توصلنى إلى كل شىء، ثم أين المدرسون الذين سيقومون بكل هذا، فنحن فى البداية نربى مدرسة من المدرسين الذين سيناط بهم هذا العمل.

إننا نعمل أكثر ما فى وسعنا من تفكير وخطة لعمل هذه المدرسة، التى يعتبر الإنسان هو العنصر الأول فيها، قبل المال وقبل الفلسفة وقبل التعمق فى العلم، بل قبل كل شىء.

ولكن المدارس التربوية الآن مختلفة: هل فى البداية تصنع الفكر وتضع النظريات والأسس وبعد ذلك نفهمها جيداً، ونجعلهم يسيرون عليها؟! أم العكس هو الصحيح فنجعل التلميذ يدخل التجربة ويخطئ ويرى الصعوبات بنفسه، ويحاول أن يضع الحل بنفسه فيتعلم أكثر؟ الفرض الأول لا أستطيع أن أجيزه أبدا، إذ لابد من الترتيب ومن الأسس المرنة التى نستطيع تغييرها عندما نرى ذلك. وكذلك لا يمكن أن أتركها للنظرية الحديثة فى الطب النفسى.

إذن فالمطلوب منا هو وضع كتاب تربوى مرشد لمن سيقوم بتدريس هذا الصنف من العلوم فى مدارسنا إن شاء اللّه. فلا نفرد كتاباً خاصاً للعلوم الفلسفية أو ندرس علم الفلسفة أو الاجتماع كوحدة مستقلة أو كنهج مستقل، ولكن كمنهج تربوى عملى لا نظرى، يفيد الفرد والمجتمع، مستمد من هدى رب العالمين.

علينا أن نصدق أنفسنا فى تطبيق الإسلام عملاً وسلوكاً لا قولاً ونظرياً فقط؛ بل نعطى لكل كلمة من كلام اللّه وكلام رسوله وزنها فنسمعها ونتدبرها، ونحن لن نصل إلا بهذا الأسلوب، أسلوب العمل والإيجابية، لا أسلوب السلبية الذى يتعلل به بعض المسلمين، حيث يضعون أنفسهم فى خندق، ويقولون: إننا فى علامات الساعة واقتراب البعث، ومن ثم يعيشون فى غيبة عن الواقع وعما يدور من حولهم، لكن المؤمن الحق متأكد أن الساعة ستقوم حتما، ولكنها وإن قامت وكانت بيده فسيلة فعليه أن يغرسها زيادة فى الإيجابية وتأكيدا للتعامل مع الواقع.. هكذا علمنا رسولنا صلى اللّه عليه وسلم.

وأخيراً: أؤكد أن أول خطوة على الطريق لنجاح هذه التجربة (تجربة المدارس الإسلامية) وتنشئة المسلم المسلح بالعلم والتربية معاً هو العنصر الأساسي المربي (المدرس)، لذا يجب علينا أن نصدق في اختياره، وألا تكون هناك مجاملات ولا خواطر تدخل في عملية الاختيار أو الانتقاء... ولا أقول هذا لنا فقط، ولا لمدارسنا فقط؛ بل للمدارس التي قامت بعد ذلك وحذت حذوها.

وفي ختام كلمتي: جزى اللّه عنا الأساتذة المشاركين والمساهمين معنا بفكرهم وعملهم خيراً، وعسى اللّه أن يحقق لنا ولهم الآمال.

وأحب أن أكرر وأذكر بأهمية البحث، وأهمية وضع أسلوب منهجي إسلامي سليم في مادة التربية، على أن يدرس في مدارسنا بأسلوب عملي تطبيقي بعد أن قطعوا شوطاً كبيراً في المعرفة والإيمان، وذلك في كل مناحي التربية.

وفقنا اللّه، والسلام عليكم ورحمة اللّه...

أ. د/ زهيرة عابدين

الأستاذ/ أحمد حسن حمزة

مستشار وزير التربية والتعليم

بسم اللّه الرحمن الرحيم، الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى اللّه عليه وسلم، **﴿ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا﴾ ﴿ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا وهب لنا من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب﴾.**

حضرات السادة والسيدات، يشرفني أن أحضر مندوباً عن السيد الأستاذ الدكتور/ فتحي سرور، وزير التعليم، كما يسرني ويسعدني أن أكون بينكم أخاً وتلميذاً أتتلمذ على أيديكم.

جزى اللّه خيراً الدكتور/ طه كلمته المعبرة، وكذلك الدكتورة/زهيرة كلمتها الغيورة.

وأحب -بادئ ذي بدء- أن أطمئنها على أن هناك جهوداً رامية لإعلاء مستوى التربية الإسلامية في مصر، والمدارس الإسلامية خطوة على الطريق، ولا شك أنها تجارب هامة ومفيدة، وخطوات رائعة... وقد طعمنا هذه المدارس بكثير من أساتذة التربية الإسلامية، الذين لهم باع طويل في هذا المجال، ومنهم الأستاذ/علي ماضي الذي يجلس بيننا الآن، وهو موجه

عام سابق فى التربية والتعليم، وكذلك الأخ العزيز الأستاذ/عيد مرعى، وهو أيضا موجه عام سابق فى التربية والتعليم، يديرون هذه المدارس بكفاءة بالغة.

نحن نؤيد هذه المدارس ونقويها ونساعدها ونعمق تجربتها، وأعتقد أنها بداية طيبة، وهى وإن لم تبلغ الكمال فإنها فى طريقها إليه إن شاء اللّه.

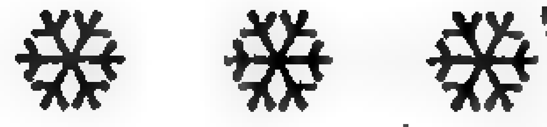
نحن نهتم بالتربية الإسلامية فى المدارس الإسلامية وفى غير المدارس الإسلامية، والدليل على ذلك: أننا الآن بصدد إعداد لجنة أو لجان متعددة فى التربية والتعليم، فيها قمم من قمم التربية الإسلامية فى مصر. , ويكفى أن أقول لكم أن من بين هؤلاء الناس هو الإمام العظيم والداعية الكبير الشيخ/محمد الغزالى، الذى يجلس بيننا الآن، ومن بين هؤلاء أيضاً الأستاذ الدكتور/محمد سيد طنطاوى، مفتى مصر، وأيضا الدكتور/أحمد عمر هاشم، والدكتور/شوقى ضيف، والدكتور/أبو الوفا التفتازانى، والدكتور/ محمد عزت عبد الموجود، وغيرهم وغيرهم من عمالقة الفكر وعمالقة التربية الإسلامية فى مصر، وهؤلاء دائماً يقومون بجهود مكثفة لاختيار أفضل الكتب وأفضل الطرق التربوية الممتازة التى تجعل من الطالب مواطناً صالحاً ورجلاً مسلماً كامل الإسلام، ويكفى أن أقول لكم: إننا فى هذا العام إن شاء اللّه قررنا كتاب (شخصية المسلم) للدكتور/ عبد المنعم النمر، فى الصف الأول الثانوى، كما قررنا كتاب (الأمن فى الإسلام) للدكتور/ أحمد عمر هاشم، فى الصف الثانى الثانوى، كما قررنا كتاب (الأدلة المادية على وجود اللّه) للشيخ/ محمد متولى الشعراوى؛ لأننا نعلم أن الطالب بعد ذلك سيفارقنا إلى الجامعة التى لا يدرس فيها أى قدر من التربية الإسلامية، كما جعلنا فى كل كتاب من كتب التربية الإسلامية شخصيات أثرت فى الفكر الإسلامى عبر التاريخ؛ لأننا نعتقد ونؤمن تماما بالقدوة، فجعلنا هناك كثيراً من الشخصيات العصرية والشخصيات السلفية، وهناك كثير من الشخصيات التى أعطيناها للطالب، وراعينا أيضاً جانب الطالبة، فهناك شخصية السيدة نفيسة والسيدة زينب، وهناك من الشخصيات العملاقة شخصية الشيخ المراغى، والشيخ شلتوت؛ وابن عطاء اللّه السكندرى، وهناك كثير من الشخصيات التى تزرع القدوة والمثل فى الطالب والطالبة، نحن لا نقول بلغنا الكمال... لا، ولكننا نقول: نسير على الدرب، ونقول: كلنا طلاب علم، ونقول -أيضاً-: نحن نستفيد ونحن نأخذ، وفى الوقت ذاته نحن نفهم جيداً ونتفهم جيداً.

نحن نقبل أى نقد، ونقبل أى رأى؛ بل ونزكيه ونشكر صاحبه وندعمه، وفى الوقت ذاته نأخذ به فى العام القادم وهكذا.

التربية لا تؤخذ قسراً ولا عمداً ولا قوة ولكن تؤخذ خطوة خطوة، نحن نؤمن تماماً بنظام الخطوة خطوة، ونحن على الدرب ونقتدى دائماً برسولنا صلى اللّه عليه وسلم والخلفاء الراشدين.

وأعتقد أن هناك كثيراً من الكلام سيقال فى المناقشات، ونحن سنؤجل كلامنا إن شاء اللّه إلى هذه المناقشات، وإلى اللقاء، والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

أ. أحمد حسن حمزة



رسـالـة المعلـم فـى الإسـلام
ومدى فهم المعلمين لها فى العصر الحديث

للأستاذة الدكتورة / أمينة أحمد حسن
عميدة كليـة التربيـة النوعيـة - بطنطـا

الإحســـاس بالمشكلة :

سارت عجلة الزمن بسرعة منذ عصر ظهور الإسلام حتى العصر الحديث وأخذ نظام التربية يتغير بسرعة تماثل سرعة الزمن وتطورت مع ذلك أهداف التربية ووسائلها وطرقها كما تطورت مناهجها ووسائطها ، وأخذت أماكن التعليم تتحول بالتدريج من التعلم فى الأسرة إلى المسجد إلى الكتاتيب إلى المدرسة الحديثة . ونما فى المجتمعات عبر العصور نظريات تربية وأفكار ومبادىء تعليمية تركز اهتمامها حول المجتمع تارة وحول الفرد تارة أخرى وتبعاً للظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع الإسلامى تأثر التعليم فى كل عصر من حيث الكم والكيف تبعاً لاختلاف نظرة المجتمع لأهمية التعليم فكان الأطفال يحصلون على تعليم عام بالمجان تارة ويحصلون على التعليم بالمصروفات تارة أخرى أو يقدم لهم الهبات والجراية والرواتب كحوافز لهم لزيادة الإقبال على التعليم فى حالات متعددة . وكان النجاح المرغوب فيه فى كل عصر معقود اللواء بنوعية المعلم المؤمن برسالته وبأمته وبالمبادىء السامية المستمدة من الأصول الدينية .

ولما كان عالمنا اليوم فى حالة تغير سريع وتطور خطير وأصبحت الحضارة المادية التى نمت بنمو العلم والتكنولوجيا تشكل ضغوطاً ملموسة على الناحية الروحية كان لزاماً على المجتمع الإسلامى أن يأخذ بأسباب التقدم والرقى على أن يفطن فى نفس الوقت إلى الأسس الدينية التى ينبغى أن يرتكز عليها فى بلوغ أهدافه وبتحقيق ذلك يلقى المجتمع على المعلم أعباءاً ثقيلة تقتضيها الظروف الحالية فمهمة المعلم اليوم لا تقتصر على مهنة التدريس ونقل المعلومات فقط بل يتحتم عليه أن يكون موجهاً ومرشداً وقائداً ومصلحاً وداعياً إلى الله حتى يتسنى له تنشئة الأطفال والشباب على السلوك الدينى السليم ، ولكى ينجح المعلم فى هذه المهمة وجب عليه أن يكون هو شخصياً قدوة حسنة فى سلوكه ومعاملته حتى يمكنه أن يبث فى عقل تلاميذه روح الإسلام ويحول مبادئه إلى قوة سلوكية تظهر فى تصرفاتهم فتتحول العقيدة إلى إيمان بالأفكار والمفاهيم والمعارف التى تنير لهم الطريق وتهديهم إلى الصراط المستقيم نحو بناء مجتمع إسلامى مستنير ، ترتبط فيه مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة كنقطة تحول من الأنانية والجهالة والتخلف والضلالة إلى التعقل والتدبر والتفكر والوعى الاجتماعى والتقدم فى كل مظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

وإذا كان من اليسير بناء الحضارة المادية فإنه من العسير بناء الرجال ذوى العقل والروح والفكر المؤسس على القيم والخلق والمبادىء الإسلامية . وهذه هى المهمة الصعبة التى يضطلع بها المعلم فى كل مجتمع فطالبى العلم مختلفون فيما بينهم من حيث مستوى ذكائهم ودرجة تذكرهم وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم ومن ثم يتعين على المعلم

عموماً أن يضع نصب عينيه فى قيامه بعمله كل هذه الاختلافات بدرجاتها ومستواها ونوعها حتى يعلم كل الطلاب على قدر عقولهم ليضعهم فى قالب واحد هو الشخصية الإسلامية ، ويتطلب تحقيق ذلك توافر نوعية خاصة من المعلم المسلم لبناء شخصية الفرد المسلم فى مجتمع إسلامى فى عصر العلم والتكنولوجيا .

مشكلـــة البحــــث :

١ – ما هى الظروف والمتغيرات التى أدت إلى انحراف فى سلوكيات المعلم المسلم تجاه أخلاقيات المهنة .

٢ – ما هى مظاهر هذا الانحراف .

٣ – ما هى مكانة مهنة التعليم بالنسبة للمهن الأخرى المرموقة فى المجتمع .

٤ – ما هى المحاولات التى بذلت لتمكين المعلم من أداء رسالته ورفع مكانته على المستوى المحلى والقومى والعالمى .

فـــروض البحــــث :

(١) إن المعلم هو المسئول عن تنشئة الصغار والكبار على حب العلم والتمسك بالدين ، وتأصيل القيم والمثل العليا فى نفوس الناشئة والشباب .

(٢) إن المجتمع الإسلامى يتوافر لديه نوعية خاصة من المعلمين حصلوا على إعداد متميز يعتمد فى مناهجه وطرقه وأساليبه على أصول التربية الإسلامية التى مصدرها القرآن والسنة .

(٣) إن معظم من يلتحقون بكليات ومعاهد إعداد المعلمين يتوافر لديهم الصلاحية لمهنة التدريس .

(٤) إن المعلمين فى المجتمع الإسلامى على دراية بأصول التربية الإسلامية وفهم صحيح لأساليبها الفنية ، وعلى معرفة تامة بأخلاقيات المهنة وميثاق شرف المعلم .

الهــدف من البحــــث :

يهدف هذا البحث إلى إبراز مسئولية المعلم المسلم ودوره فى تقديم التربية الإسلامية والأخذ بها كأساس لتطوير الشخصية الإنسانية ونموها وتنمية الضمير الاجتماعى الواعى ، وتعويد الأفراد على ممارسة السلوك الإسلامى السليم .

أهميــــة البحــــث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه يلقى الضوء على أهم أداة رئيسية يتحقق بها إعادة بناء المجتمع الإسلامى فى العالم العربى بوجه عام وفى جمهورية مصر العربية بوجه خاص على مفاهيم

ومبادىء وقيم إسلامية تدفع بالمجتمع إلى التقدم والرقى ، وتخلصه من التخلف الذى ران على عقل وفكر الشعوب الإسلامية فى القرون الأخيرة ، وتساعده على استعادة الحضارة الإسلامية التى نشرتها الأمة الإسلامية فى العصور الوسطى بل والإضافة إليها وتجديدها ، هذه الأداة هى المعلم المسلم .

منهـج البحـث :

سوف تتبع الباحثة المنهج الوصفى التفسيرى التحليلى لدراسة أحوال المعلم المسلم فى جمهورية مصر العربية فى الوقت الحاضر مقارنة بأحوال المعلمين المسلمين فى العصور الإسلامية الأولى مع تحليل العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والسياسية التى أثرت على أخلاقيات المعلمين نحو مهنة التعليم والتى حالت بينهم وبين فهمهم الصحيح لرسالتهم السامية .

حدود البحث ومصطلحاته :

يقصد بالمجتمع الإسلامى جمهورية مصر العربية وهو المجال الذى يدور حوله البحث ، وسوف تتناول الدراسة جميع فئات المعلمين على اختلاف مستوياتهم لدراسة أحوالهم ومدى فهمهم لرسالتهم منذ ظهور الإسلام حتى الوقت الحاضر دون التقيد بالتسلسل التاريخى لظهور مهنة التعليم خلال هذه الفترة الزمنية الطويلة .

خطـوات الدراسـة :

- التعرف على مفهوم مهنة التعليم كمهنة ورسالة سامية من خلال رسالات الأنبياء .
- دراسة تطور مهنة التعليم فى العصور الإسلامية .
- التعرف على أحوال المعلمين فى العصور الإسلامية الأولى .
- دراسة العوامل الثقافية والظروف المختلفة التى أدت إلى تدهور مهنة التعليم وتدنى نظرة المجتمع للمعلمين .
- دراسة أحوال المعلمين فى العصر الحديث والجهود التى بذلت من أجل رفع مستوى المعلمين والارتفاع بمكانتهم أمام المجتمع .
- التعرف على أخلاقيات المهنة وواجبات المعلمين من المنظور الإسلامى والنظريات التربوية الحديثة .
- نتائج الدراسة ـ توصيات واقتراحات .

مقدمـــة :

إن تحديد رسالة المعلم كما تحاول أن تكشف عنها هذه الدراسة ليست بالشيء الجديد ولا ينظر إليها من خلال مفهوم حديث ينبثق من النظريات التربوية الوضعية التى وضعت لمهنة التعليم أسساً ومبادىء علمية بنيت على النتائج التى توصلت إليها فروع العلوم الأخرى فى العصر الحديث كعلم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس وعلم الاقتصاد وعلم الإدارة وغيرها مما أدخل مهنة التعليم كغيرها من المهن الأخرى ضمن الحركة الديناميكية الغربية التى تجعل لعلماء الغرب وفلاسفتهم كل الفضل فى تأصيل التعليم بأساليبه وطرقه ومبادئه وأسسه مما جعل صناعة التعليم مهنة تستند إلى الأصول العلمية إلى جانب الاستعدادات الشخصية فتصبح مهنة علم وفن فى آن واحد كما توصل إليه علماء التربية الغربيين .

وفى حقيقة الأمر أن هذه المبادىء والأسس والآداب السلوكية التى تحكم العمل بمهنة التعليم ليست وليدة النظريات التربوية بل كانت لها جذور راسخة وضاربة فى أعمال التاريخ الإسلامى منذ نزول الدستور الإلهى والمبادىء السماوية والأخلاقيات القرآنية على محمد رسول الله للعالمين صلى الله عليه وسلم . وقد خص الله سبحانه وتعالى فى كتابه الكريم كل المهن بمبادىء وأخلاقيات عامة وزاد عليها مبادىء وأخلاقيات خاصة بحاملى العلم هى بمثابة ميثاق بين الله وأصحاب الرسالة العلمية .

وتحاول هذه الدراسة أن تبرز ملامح الرسالة العلمية ومسئوليات المعلمين على اختلاف مسمياتهم عرفاء أو فقهاء أو مؤدبين أو علماء أو مدرسين أو معيدين وغيرها . والتطور الذى صاحب نشر العلم كرسالة ثم كمهنة نشأت وتمت ثم تدهورت حتى مرت بأزمان قوة أدت إلى ازدهارها بفعل عوامل وظروف يكشف عنها التراث العربى بعد أن مرت بأزمان ضعف أدت إلى انتكاسها فيما نقل إلينا من أخبار وأفكار ونظريات ، غير أن تدهور العلم وانخفاض مستوى كفاءة المعلمين فى المجتمع الإسلامى فى العصر الحديث أصبحت تمثل مشكلة أكثر خطورة عما حدث من قبل لأحوال العلم والمعلمين فى عصور التدهور فى أحضان الحضارة الإسلامية . وذلك لأن الاستعمار الغربى لدول العالم الإسلامى فى العصر الحديث قد طمس كل ما كان للمسلمين من فضل السبق فى كل العلوم وكل المهن ومن بينها مهنة التعليم فانقطعت الصلة بين المعلم وبين الأصول الإسلامية لمهنة التعليم بعد أن فرض المستعمر أفكاره وثقافته ونظرياته التربوية على المعلمين تحت الإعداد فى المعاهد والكليات التربوية . ومن ثم ضاعت الصورة المثلى لمهنة التعليم واضطربت فكرة المعلم عن وظيفته ومسئوليات الوظيفة وغاياتها المحددة .

وتحاول هذه الدراسة كشف ملامح التطور والتدهور الذى صاحب التعليم كرسالة ثم كمهنة احترفها البعض لكسب الرزق مع إبراز العلاقة بين المستويات الاجتماعية .والاقتصادية للمعلمين وبين إدراكهم وتقديرهم لمسئوليات المهنة من جهة ونظرة المجتمع للمعلمين من جهة أخرى مع إبراز أهمية تحديد المواصفات العلمية والشخصية للمعلم المسلم فى العصر الحديث والتزامات المهنة من المنظور الإسلامى كأحد الأصول المحددة لرسالة المعلم المسلم .

المعلم صاحب رسالة :

قد يذهب البعض إلى المغالاة فى حقيقة عمل المعلم وقد يخطىء المعلمون فى معرفة حقيقة وظيفتهم ، ومن المفيد أن يعلم المعلم مدى مسئوليته وأن يفهم رسالته ويدرك الغاية الكبرى التى ينبغى أن يصل إليها فى أدائه لمهام عمله . فالمعلم قد يشترك مع الزارع فى خطوات عمله . فالزارع يضع البذرة فى الأرض بعد أن يمهدها ويقلبها ثم يرويها حتى تنبت فيرعاها ويحميها من فتك الحشرات والحشائش الضارة حتى إذا نمت واشتد عودها عمل على تهذيب ساقها وتقويمها حتى تستقيم وهى غضة قبل أن يغلظ ساقها ولايزال المزارع القدير يعنى بشجرته حتى تثمر فاكهة ممتازة أما إذا أهمل الفلاح فى زراعته فإن النبات قد يفسد ويهلك إذا لم يوفر له الزارع ما يكفل له الحياة والنمو السليم . وهكذا الحال مع التلميذ والمعلم فإذا فسدت تربية التلميذ و لم يلق الرعاية والعناية والتوجيه والحماية من أصدقاء السوء والرفاق المنحرفين وإذا لم يلق من التهذيب والتقويم فإنه قد ينحرف عن التفكير السليم والسلوك القويم وإذا عرف المعلم حقيقة وظيفته كان ذلك أدعى إلى معرفة الغاية التى يقصد إليها واستطاع أن يحدد مسلكه الذى يوصله للهدف .

وقد أخطأ المسئولون عن التعليم حين تعسفوا فى تحديد الغاية من التعليم وتكلفوا فى تحديد الأهداف العامة والاصطناع فيها مع أن الغايات التعليمية والأهداف التربوية واضحة لا تحتاج إلى تكلف ولا تدعو إلى تعسف بل إن الأهداف العامة واحدة فى كل زمان ومكان والأهداف الخاصة متغيرة ومتطورة بتغير الظروف والأحوال . وقد حاول بعض المسئولين عن التعليم أن يرسموا صورة معنوية للتلميذ الذى يريدون أن يصنعوه وأخذوا يرسمون الخطط التى تكفل لهم تربيته حتى يصير على مثال الصورة التى ابتدعوها فكأنهم يحاولون بذلك أن يخلقوا إنساناً على صورة مرسومة وكأنهم يدّعون القدرة على أن يصنعوا الطبائع البشرية كما يصنع المهندس الآلة التى يضع تصميمها ، فالفطرة الإنسانية التى خلقها الله وسواها وفطرها قد ألهمها الخير والشر وما على المعلم إلا أن يهذبها ويذكيها لتنحو نحو الخير وقد يفلح المعلم فى إذكائها أو قد يخيب فتفسد تلك الفطرة التى فطر الله عليها الإنسان .

ويخطىء المعلمون حين يعتقدون أن بإمكانهم خلق نموذج خاص من جميع أفراد النشىء أو بإمكانهم التحكم فى المستويات العقلية لجميع المتعلمين وجعلهم جميعاً فى مستوى عقلى أو تعليمى موحد ليلائموا طرازاً اجتماعياً مرسوماً ، فهذا الاعتقاد غير ممكن التحقيق ، وحسبنا أن نقول إن غاية التربية هى الرعاية والتهذيب والتقويم لا الخلق والتبديل فى قدرات النشىء والشباب : فالطبيعة الإنسانية أكثر تعقداً وأبعد غوراً وأخفى أسراراً من أن تحدد لها صفات محددة . فالأطفال ينمون ويكبرون من تلقاء أنفسهم بين أهليهم ونظرائهم ولو تركناهم بغير تربية لكبروا ونموا وتربوا ولكن الخطر فى ذلك أنهم يتربون دون تهذيب لطبائعهم ودون توجيه لغرائزهم فتنحرف بهم عما خلقوا له . فالتعسف فى التربية والمغالاة فى تحديد الأهداف إلى وجهة مرسومة محددة موحدة لجميع الأبناء هو فساد فى التربية كما أن انعدام الرعاية وترك الناشئة ترعى مهملة فساد آخر لا يقل عن الأول . فإهمال النشىء يؤدى إلى وقوعهم تحت مؤثرات كثيرة فى البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية مما يحيط بهم فى الحياة وقد يكون فيها الكثير من عناصر الإفساد والتعطيل والانحراف وتضييع فرص النمو السليم .

والمدرسة فى جوهرها عالم مصغر تتوفر فيه ظروف مناسبة للنمو العقلى والجسمى السليم ، ووجود النشىء فيها يحميهم من المؤثرات السيئة التى تنحرف بهم عن طريق النمو الذى يكفل تحقيق آدميتهم . فالمدرسة بيئة مختارة تسير وفق أفضل الطرق والوسائل والنظريات العلمية المدروسة ومناهج علمية منتقاة يتوفر فيها معلمون معدون إعداداً مسبقاً للقيام بمهمة تربية النشىء وتعليمه بما يكفل لهم أن ينمو نمواً سليماً فى مجتمع صالح ، وسر نجاح المعلمين فى أداء مهمتهم هو الأخذ فى الاعتبار أن الأفراد المتعلمين يشتركون فى كثير ويختلفون فى كثير ، ففى كل منهم عناصر مختلفة من القدرات والمواهب والاستعدادات ولكل منهم اتجاهاته الفطرية التى تلعب فيها الوراثة دوراً كبيراً ، ولكنها جميعاً تؤلف وحدة يكمل بعضها بعضاً وتحتاج هذه القدرات والمواهب إلى إظهارها ورعايتها وتوجيهها مما يحقق نمو الفكر والمهارة والنبوغ فى مجال معين من مجالات الحياة ولا ينمو هذا أو يزدهر إلا من خلال الحياة الاجتماعية المدرسية والتفاعل الإيجابى الفعال بين المعلم والتلميذ وهذا ما يجعل لرسالة المعلم معنى حقيقى فى الحياة .

وكثيراً ما يتحدث المعلمون عن ميثاق المهنة وكثرة المسئوليات الملقاة على عاتقهم والصعوبات التى يواجهونها فى أداء مهام عملهم وأن التعامل مع البشر أصعب بكثير من التعامل مع الآلة فى المصنع ومن ثم فإن مهنة التعليم من أشق المهن وأن عائدها المادى قليل وقد يعوضهم عن ذلك كله ما يطربهم ويخفف عنهم قول الشاعر أحمد شوقى :

قم للمعلم وفه التبجيلا   كاد المعلم أن يكون رسولا

ولا ينكر أحد أن مهنة التعليم شاقة وصعبة وأن منغصاتها أكبر من مميزاتها ولعل من أهم المنغصات أن المعلم فى أكثر البلاد إن لم يكن فيها جميعاً من أفقر أصحاب المهن فشعوره بشرف مهنته إذا كان صحيحاً صادراً عن اعتقاد صادق كان من فضل الله عليه لأنه يهون عليه ما يعانيه من نقص فى مادة الحياة وما يفوته من مجد الدنيا وزخرفها . ولكن هذا الشعور يقتضى من المعلمين أن يكونوا أصحاب رسالة حقاً ، عارفين بما يريدون منها وما ينبغى لهم أن يتذرعوا به فيها . فما هى هذه الرسالة التى يطرب لها المعلم عندما يسمع نشيدها ؟

مميزات مهنة التعليم ومنغصاتها :

قد يخيل للبعض ذوى النظرة السطحية لمهنة التعليم ، أن تشبيه المعلم بالرسل يحمل فى طياته أن يكون له فى قلوب الناس من التقدير والتبجيل ما يشبه تبجيلهم للرسل ولكن الحقيقة التى يجب أن يعرفها المعلمون هى أن الرسل لم يكونوا فى حياتهم موضع التبجيل والتكريم عند أهل عصرهم بل إنهم شقوا طريق دعوتهم ووصلوا رسالتهم فى الصخر الوعر والشوك الشائك ولاقوا من المشقة والهم والضنى والآلام ما لا يقوى على تحمله إلا أولو العزم من الرجال وقد كان نجاح رسالتهم متوقفاً على إيمان طائفة من الحواريين أو الصحابة بعقيدتهم وإصرارهم على حملها ونشرها وتوسيع دائرتها على مدى سنين طويلة حتى تأصلت جذورها وقويت شوكتهم فاعترف بها جموع غفيرة من الناس بعد أن ثبت صلاحيتها وقدرتها على تغيير حياة المجتمع إلى الأفضل فاكتسبت العقيدة من القوة والانتشار مما جعل الناس يقدرون ويبجلون صاحب الرسالة على ما عاناه من مشقة وآلام وقت تبليغها . دون أن يؤثر ذلك على عزيمته أو يقلل ذلك من إصراره على توصيل رسالته . فإذا شاء المعلمون أن يكونوا مثل الرسل حقاً فعليهم أولاً أن يجمعوا من حولهم حواريين أو صحابة من بين تلاميذهم حتى يكون هؤلاء بالنسبة لهم مثل الصحابة بالنسبة للأنبياء والرسل[1] . ولو أراد المعلم أن يتعرف على طريقة الرسل فى بث الإيمان فى قلوب أصحابهم فليستقرىء حياة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم مع أصحابه وحياته مع قومه قريش وعلاقته بالمؤمنين والكافرين وسلوكه مع كل فئة منهم كما جاء ذكرها فى القرآن جملة وفى كتب السيرة تفصيلاً .

وطريقة التعليم المحمدية كما نستنبطها من القرآن ونستدل عليها من كتب السيرة النبوية تعتمد على دعائم أربع هى فى مجموعها تمثل سر نجاح الرسول صلى الله عليه وسلم فى نشر العلم السماوى والشريعة الإلهية ما حقق به هداية الناس وحولهم من الضلالة والجهالة إلى الهدى والنور ، نور العلم ورحمة الإيمان .

ولعل الدعامة الأولى لنجاح العملية التعليمية المحمدية هى وضوح الغاية وتحديد الهدف واقتناعه به ، والدعامة الثانية هى قوة وسلامة المادة العلمية المتمثلة فى الآيات القرآنية التى تمثل إعجازاً حقيقياً يفوق قدرة أى إنسان على خلقها ، فما كان الرسول صلى الله عليه وسلم ينطق عن الهوى إن هو إلا وحى يوحى بكلمات صادقة من الله وما كان يعجل بالقرآن والآيات ولا ينقلها إلى الناس إلا بعد أن يقضى إليه وحيه ويحفظها حفظاً سليماً ويلقنها للناس تلقيناً مرتلاً مما يسهل حفظها وتذكرها . فكان صادقاً فى نقل ما تعلمه عن الوحى والدعامة الثالثة هى المساواة بين المتعلمين دون تفضيل أحدهم على الآخر مع العدالة فى إتاحة الفرص بينهم فما يفضل غنى على فقير ولا أبيض على أسود ولا عربى على أعجمى وما كان يبتغى من وراء ذلك أجراً من أحد فكل من المعلم وطالب العلم يعد مجاهداً فى سبيل الله وأجره عند الله أعظم . والدعامة الرابعة هى الرفق بالمتعلمين فكان الرسول صلى الله عليه وسلم مثلاً أعلى فى الرحمة والعفو ولين الجانب فى غير ضعف والحزم فى غير قسوة ، قال تعالى : ﴿ **ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك** ﴾[سورة آل عمران : آية ١٥٩].

وإذا أراد المعلم أن ينجح فى أداء رسالته ويحقق مهمته فعليه أن يتقبل عن رضا نفس سلبيات مهنة التدريس ومنغصاتها وأن يرضى بالقليل الذى رزقه به الله دون إهمال أو تقصير فى عمله ومن أجل ذلك فإن مهنة التعليم تتطلب مواصفات شخصية معينة فى صاحبها إذ إنها لا تشبه غيرها من المهن ، فهى سهلة كل السهولة إذا نظرنا إليها من بعض جوانبها وهى شاقة كل المشقة إذا نظرنا إليها من الجوانب الأخرى . وأيسر ما فيها أنها تمتاز بالتحرر من القيود والحدود فقلما نجد من المدرسين من تقيدهم أعمالهم إلى المكاتب مثل غيرهم من أصحاب الوظائف الأخرى كما أنه قد لا يضطر المعلم إلى البقاء فى المدرسة طوال اليوم كما أن الدراسة قد لا تستمر فى المدارس إلا لمدة تسعة أشهر على الأكثر فى كل عام إلى جانب تمتعه بالأجازات فى الأعياد القومية والدينية بالإضافة إلى أجازة نصف العام الدراسى .

ومن ناحية أخرى فإن مهنة التعليم تمتاز بالاستقرار والاطمئنان فمادام الناس ينجبون أطفالاً فهم فى حاجة إلى المعلمين .

والميزة الثانية أن المعلم يشحذ ذهنه دائماً فى معالجة أمور جليلة تتعلق بموضوع هام من موضوعات الدراسة يزود فيه التلاميذ بطائفة من الحقائق والمعارف التى تنمى فكرهم وتشكل عقولهم وتغير من سلوكهم إلى الأفضل فيتحقق الهدف من رسالته وأى سعادة يشعر بها

المعلم إذا انتهى عمله إلى مثل هذا النجاح . ولكن بعض المعلمين لم يعرفوا مثل هذه السعادة أو قلما يعرفونها ، فمن الطبيعى أن يقاوم بعض التلاميذ معلمهم ، ولا بأس عليهم ولا على المعلم فى ذلك ، فهذه المقاومة دليل على القوة والصلابة وهى حافز قوى للتلاميذ وللمعلم معاً ، فالعيب ليس فى المقاومة بل هو فى استعصاء هذه المقاومة وتحولها إلى التحدى والعداوة . فإذا وجد المعلم أن مقاومة تلاميذه تستمر يوماً بعد يوم أو إذا رآها تتحول إلى فتور جاهم ، وخمول كاره ، كان ذلك دليلاً بينا على وجود عيب خطير ، والعيب قد يكون كامناً فى التلاميذ كما قد يكون كامناً فى المعلم نفسه أو فى الهيئة الإدارية التى تضمهم جميعاً . عند ذلك يكون ما يظهر من التلاميذ أو المعلم عارضاً من أعراض داء وبيل فى تلك الهيئة أو مظهراً من مظاهر ذلك الداء . ومهما يكن منشأ العيب فإنه يكلف المعلم مشقة كبرى ويبعث فيه بُؤساً شديداً ، وهذا العيب أحد مصدرين يسببان أقسى المتاعب فى مهنة التعليم . فإذا كان أجر المعلم قليلاً وإن قلة المال تبعث فى النفوس مرارة وبؤسا ، فإن الأشقى من ذلك هو أن يقضى المعلم حياته ويفنى نشاطه يوماً بعد يوم لينير العقول ويوقظ الوعى بكل ما هو جليل ثم يجد أن ذلك كله ذهب هباءاً فى مجموعة من صبية تجردوا من الأدب والخلق وكان دأبهم السخرية والاستهتار بالمعلم والدرس ، وجهد المعلم مع أمثال هؤلاء يضيع سدى . إن مثل هذا يحدث أحياناً للمعلم الصالح وفى أكثر الأحيان يحدث للمعلم الضعيف أو الخامل فما هو السبيل إلى تلافى هذه المصاعب وما هى الصفات التى ينبغى أن تتوفر فى المعلم لكى ينجح فى أداء رسالته ؟ وما هى معايير مهنة التعليم ؟ وكيف تطورت مهنة التعليم فى التراث العربى الإسلامى ؟

تطور مهنة التعليم فى التراث الإسلامى :

منذ ظهور الإسلام لم يكن التعليم فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم مهنة أو حرفة يكتسب من يقوم بها رزقه ، بل كان عملاً دينياً يستهدف العامل والصانع والتاجر كبيراً كان أم صغيراً بمبادىء دينه وأصول معاملاته مع الغير وآداب المهنة التى يعمل بها وحدود العلاقات مع الآخرين بل علاقة الفرد بنفسه وعلاقته مع ربه حتى يكون شخصاً سوياً متوافقاً مع نفسه ومع المجتمع فى آن واحد . فإذا تعلم الفرد عليه أن يعلم غيره حتى يتسع نطاق العلم وينتشر التعليم فيقضى بذلك على أمية المجتمع الذى دخل فى الدين الإسلامى . ومن ثم كان ذلك الأسلوب هو ترجمة للوسيلة التى استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم عن طريق تعليم نفر قليل من الناس فى بداية الأمر فكان ذلك نواة طيبة لتعليم كافة أفراد المجتمع وقد استوحى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم هذا العمل من قوله سبحانه وتعالى :

﴿ **فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون** ﴾ [*] ، فكان الدين الإسلامى هو الدافع وهو الهدف فى نفس الوقت من وراء التعلم . وقد عمل الصحابة رضوان الله عليهم بتوجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم واتبعوا أوامره ، فانتشروا فى الأرض والإسلام لايزال غضاً والأمة العربية لا تزال جاهلة عاشت عصر الجاهلية قبل دخولها فى الإسلام ينقصها العلم والتعليم حتى حمل الصحابة الأمانة فانتشروا[٢] فى البلدان معلمين وداعين إلى الله استجابة لأمر الله فى قوله تعالى : ﴿ **ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر** ﴾ . [**] . وكان الرسول صلى الله عليه وسلم قد علّم أصحابه ما نزل به الوحى من آيات بينات ليحفظوها ويعملوا بها كما لقنهم أصول العقيدة وآداب الإسلام فكان الرسول صلى الله عليه وسلم أول مُعلم فى الإسلام تلقى تعليماً ربانياً وتدريباً إلهياً بواسطة الوحى فكان خُلقه القرآن . فعندما سأله أبو بكر رضى الله عنه كيف تعلم وتأدب بهذا القدر العظيم قال له : « أدبنى ربى فأحسن تأديبى » فكان اشتغال الرسول صلى الله عليه وسلم بتعليم أهل مكة أمر من الله سبحانه وتعالى إذ أن الله هو الذى بعثه بالعلم ووهبه الحكمة وأدبه[٣] وأمره بأن يقرأ ما تعلمه على الناس كافة .

قال تعالى :

﴿ **هو الذى بعث فى الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة ....** ﴾ . [سورة الجمعة : آية ٢].

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « إنما بعثت معلما » وكان التعليم النبوى تعليماً سلوكياً أما تعليم الصناعات والمهن الحرفية فكان ذلك من شئون الناس حيث قال لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم : « أنتم أعلم بشئون دنياكم »[٤] .

وقد اتبع الصحابة الذين أرسلهم رسول الله صلى الله عليه وسلم لتعليم الأقوام والقبائل نهجه فى تعليم من يرغب فى دخول الإسلام وقد رسم لهم الرسول صلى الله عليه وسلم النهج وحدد لهم المنهج حيث قال النبى لمصعب بن عمير[٥] عندما أرسله إلى أهل يثرب من الأوس والخزرج لتعليمهم قبل الهجرة « أقرئهم القرآن وعلمهم الإسلام وأمهم فى الصلاة » ، كما

---

* سورة التوبة : آية ١٢٢ .

** سورة آل عمران : آية ١٠٤ .

قال لمعاذ بن جبل عندما أوفده معلماً مع على بن أبى طالب إلى قبيلة همدان فى منطقة الجند بأرض اليمن ولأبى عبيدة بن الجراح عندما أرسله إلى أهل نجران :[٦]

« إنك ستأتى قوماً أهل كتاب فإذا جئتهم فادعهم إلى أن يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله ، فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات فى كل يوم وليلة ، فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم ، فإن هم أطاعوا لك بذلك فإياك وكرائم أموالهم ، واتق دعوة المظلوم فإنه ليس بينها وبين الله حجاب » .

وقد أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم المعلمين من الصحابة ببعض الآداب التى يجب أن يتحلى بها المعلم إزاء المتعلمين فقال لهم : « يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا » .

وهكذا قدم رسول الله المعلم صلى الله عليه وسلم للمتعلمين من تلاميذه وصحابته المؤمنين كل ما يعينهم على فهم أمور حياتهم فى دنياهم وآخرتهم بتوعيتهم بما أمر الله وما نهى عنه ، وإرشادهم وتوجيههم إلى الصراط المستقيم وتلاوة آيات الذكر الحكيم ، وتوصية بالحق والعدل والاعتدال والإحسان والصبر وغيرهما . بما أوتى من علم وحكمة فقادهم حيث اهتدوا إلى أحسن القول والفعل والعمل والسلوك .

وقد سار الخلفاء من صحابة الرسول من بعده فى هذا الطريق فأرسلوا القراء والفقهاء والقضاة إلى الأمصار لتعليم الناس وتبصيرهم وهدايتهم[٧] ونشر العدل بينهم ولم يمض القرن الأول الهجرى حتى ظهر فى المجتمع الإسلامى العديد من المعلمين العلماء كجماعات متخصصة فى العلوم الإسلامية من فقه وحديث وتفسير وغيرها وقد اتخذوا من المساجد مكاناً للتعليم فعقدوا المجالس وتحلق حولهم طلاب العلم مستمعين ومتعلمين ، ولم يكن علمهم بمهنة التعليم احترافاً ، بل كان عملاً تطوعياً دون أجر ابتغاء مرضاة الله ، فتعليم العلم للناس صدقة وكتمه إثم كبير[٨] وذلك لأن المعلمين والعلماء لم يكونوا متفرغين للتعليم ولم يتخذوا منه مصدراً لكسب الرزق ، بل كان لهم أشغالهم وصناعاتهم وتجارتهم التى لم تمنعهم من التفقه فى الدين والتبحر فى العلم وبذل العلم لأهله والطالبين له دون أن يبخلوا بعلمهم على الناس .

وهكذا ظل المعلمون لا ينتظرون أجراً حتى نهاية القرن الأول الهجرى رغم كثرة عدد الراغبين فى التعلم سواء فى الكتاتيب التى أنشأها عمر بن الخطاب ، أو فى المساجد المنتشرة فى الأمصار . وقد اقتدى الصحابة والتابعون والمؤمنون فى هذا بالرسول الكريم صلى الله عليه وسلم حيث كان يؤدى رسالة التعليم ابتغاء وجه الله[٩] .

قال تعالى فى سورة الجمعة آية [٢] :

﴿ هو الذى بعث فى الأميين رسولاً منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين ﴾ .

وقال تعالى : فى سورة الشعراء آية [١٦٤] :

﴿ وما أسئلكم عليه من أجر إن أجرى إلا على رب العالمين ﴾ .

فاتجه الصحابة والتابعون من بعده هذا الإتجاه فأقرءوا القرآن وفسروه للناس دون أن يأخذوا أو يقبلوا عن ذلك غير الثواب من الله فكانوا يكرهون أن يأخذ المعلم على تعليم القرآن شيئا(١٠) .

وظل الأمر على هذا النحو طوال عصور متتالية حتى بعد أن تعلم الناس أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم بعد جمعها وضمها فى منهج التعليم بالإضافة إلى القرآن والتفسير فذهبت طائفة كبيرة من الفقهاء كالحنفية جميعهم ، وأحمد بن جنبل ، وسفيان الثورى وغيرهم إلى أنه لا يجوز أن يأخذ المعلم أجراً(١١) على تعليم القرآن والحديث .

وبعد أن تفرعت العلوم الدينية والدراسات الثقافية الإسلامية كان لهم حكم تعلم القرآن والحديث حيث ظل المعلم يعلم الناس ما وعاه من ثقافة ومعرفة دون أجر بالرغم من المحاولات التى قام بها الخليفة عمر بن الخطاب ، وعمر بن عبد العزيز من ترتيب مرتبات للمعلمين ، فقد كتب الحارث معلم البادية لعمر بن عبد العزيز قال : « ما كنت لآخذ على علم علمنيه الله أجرا »(١٢) .

وقد سار أغلب المعلمين على هذا الإتجاه حتى الفقراء منهم ، كانوا يجلسون لتعليم الناس دون مقابل ، كما فعل ذلك كمال الدين أبو البركات الأنبارى الفقيه النحوى الذى كان بابه مفتوحاً لطالبى العلم يعلمهم لوجه الله ، وروى « ابن قتيبة » فى كتاب « المعارف » أن الضّحاك بن مزاحم وعبد الله بن الحارث وهما من معلمى الصغار(١٣) ، كانا يعلمان ولا يأخذان أجراً ، وكان جلوس المعلمين للتدريس دون أجر مادى دليلاً على إخلاصهم لرسالتهم وتفانيهم فى أداء الواجب إذا لم يكن هناك دافع لهم سوى خدمة العلم والرغبة فى الثواب الإلهى ، لذلك اجتمع علماء بلاد ما وراء النهر وأقاموا مأتماً للعلم لما بلغهم خبر بناء المدرسة النظامية ببغداد وقالوا : كان يشتغل بالعلم أرباب الهمم العلية والأنفس الذكية الذين يقصدون العلم لشرفه والكمال به ، وإذ صار عليه أجر ، تدانى إليه الأخساء وأرباب الكسل فيكون ذلك سبباً لمهانته وضعفه(١٤) . وليس معنى ذلك أن « نظام الملك » هو أول من رتب

المرتبات للمعلمين بل إنها وجدت قبله على نطاق محدود فى عهد « عمر بن الخطاب » و « عمر بن عبد العزيز » ولكن نظام الملك رتبها على نطاق واسع شامل ، وفيما يلى أمثلة على ذلك :

قال الإمام العظيم الحافظ الحجة أبو عبيد القاسم بن سلام المتوفى عام ٢٢٤هـ فى كتابه « الأموال » :

حدثنا إبراهيم بن سعد عن أبيه سعد بن إبراهيم : أن عمر بن الخطاب (أراد أن يشجع على تعليم القرآن وتعلمه) كتب إلى بعض عماله « أن اعط الناس على تعليم القرآن » فكتب إليه : إنك كتبت إلى : « أن اعط الناس على تعليم القرآن فتعلمه من ليست له فيه رغبة إلا رغبة الجعل » فكتب إليه : « أن اعط الناس على المروءة والصحابة »[(١٥)].

وقال : حدثنى نعيم بن حماد عن ضمرة بن ربيعة عن عبد الحكيم بن سليمان عن أبى غيلان قال : بعث عمر بن عبد العزيز يزيد بن أبى مالك الدمشقى ، والحارث بن يمجد الأشعرى يفقهان الناس فى البدو (حيث كان البدو فى مناطق نائية بعيدة عن العمران ومواطن الثقافة والعلم) وأجرى عليهما رزقا ، فأما يزيد فقبل ، وأما الحارث فأبى أن يقبل ، وكتب إلى عمر بن عبد العزيز بذلك ، فكتب عمر : « إنا لا نعلم بما صنع يزيد بأسا ، وأكثر الله فينا مثل الحارث بن يمجد »[(١٦)].

ويبدو أن العامل السياسى كان من أقوى العوامل التى دفعت الحكام إلى ترتيب مرتبات للمعلمين . حين أدرك الحكام أن المعلم خير أداة لنشر مذهبهم الدينى . وبواسطته يمكن جذب أكبر عدد ممكن من المؤيدين لفكرهم وسياستهم حيث قبل بعض المعلمين المسلمين فى عهد معاوية بن أبى سفيان أن يجلسوا بالمساجد لتعليم الناس ما يسمى بالقصص السياسى[(١٧)] ، ولم يكن المقصود به خدمة العلم ولا وجه الله بل كان ذلك من أجل الدعاية لفريق معين وللتأثير على الناس بوجهة نظر خاصة .

ومن ناحية أخرى فقد استعان الحكام بأفراد كثيرين من غير المسلمين ليخدموا النهضة العلمية وخاصة من المتخصصين فى علوم الطب والفلك والكيمياء والفلسفة وعلم الهيئة وغيرها ، وليقوموا على وجه الخصوص بأعمال الترجمة ، ومن بين هؤلاء يوحنا بن ماسويه ، وجبريل بن بختيشوع ، وحنين بن إسحاق وغيرهم يمنحون أجوراً سخية[(١٨)] على القيام بهذا العمل .

ومع التوسع فى الفتوحات الإسلامية شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً زادت الحاجة إلى المعلمين نتيجة لكثرة صفوف المتعلمين فبرز فى الصدر الإسلامى الثانى طبقة من المعلمين المحترفين ، كان أكثرهم من الموالى والذميين[19] ، ولم يتحرجوا أن يأخذوا أجراً على اشتغالهم بالتعليم ، وخاصة بعد أن دخل الفرس فى الإسلام وأراد هؤلاء العجم أن يسودوا بقوة العلم والفكر فهم أصحاب حضارة عريقة وآداب مرعية وثقافات أصيلة فاتخذوا من العلم أداة للتفوق السياسى والاجتماعى ، كما أن العلوم الإسلامية المستحدثة والتى نمت وتقدمت منذ منتصف القرن الثانى الهجرى فرضت نفسها على مناهج التعليم فى القرن الثالث الهجرى ، ووجدت استجابة قوية لدى المتعلمين من الأعاجم الذين اتخذوا من العلم مادة لشهرتهم وتفوقهم[20] ، فدخل فى مهنة التعليم كثير من العرب والعجم وخاصة أن أصحاب الثروة والجاه والحكم قد استخدموا المعلمين الخصوصيين لتأديب أولادهم وتعليمهم فى البيوت والقصور .

وهكذا تطورت مع الزمن فكرة إعطاء مرتبات لتصبح شيئاً عاماً وعادياً فى المجتمع الإسلامى أياً كان الموضوع الذى يعلمونه ، غير أن كثيراً من المعلمين الزهاد ظلوا على الاقتداء بالرسول وصحابته فى تعليم العلم خدمة للعلم وابتغاء مرضاة الله فاشتهر كثير من المعلمين ولم تكن شهرتهم إلى عملهم بمهنة التعليم بل إلى تبحرهم فى العلم وتفقههم فى الدين وتميزهم بالخلق القويم ومن ثم لقبوا بالعلماء .

وهكذا تحول الاشتغال بالتعليم من واجب دينى ورسالة ربانية إلى مهنة لها خصائص ومواصفات ، يصنف بها إلى مراتب ودرجات تبعاً لتخصصاتهم ومستوى كفاءتهم المهنية وشهرتهم العلمية والخلقية ، وتحدد لكل مستوى منهم مرتبات ومكافآت .

فئات المعلمين ومسئولياتهم المهنية :

اختلفت رسالة المعلم ومسئولياته التعليمية التى يعمل فيها وأهدافها ونوعية المتعلمين بها . وكانت الكتاتيب أكثر المؤسسات التعليمية انتشاراً فى المجتمع الإسلامى منذ عهد الخليفة عمر ابن الخطاب بالرغم من وجود الكتاتيب فى عهد النبى صلى الله عليه وسلم[221] . وإلى جانب الكتاتيب كانت بيوت الأثرياء وقصور الخلفاء والأمراء مكاناً خاصاً لتعليم أبنائهم .

ومن ثم كان هناك ثلاث فئات من المسلمين :

أ – معلمو الكتاتيب .

ب – المؤدبون الخصوصيون .

جـ – المدرسون بالمساجد والمدارس .

أ – معلمو الكتاتيب :

كان معلمو الكتاتيب من القراء الحافظين لكتاب الله وهم يمثلون الغالبية العظمى من المعلمين . وكان الهدف الديني هو المحور الرئيسي الذى دارت حوله العملية التعليمية فى الكُتاب ومن ثم اقتصرت مسئوليات المعلم على تحفيظ القرآن الكريم وتلقين المبادىء البسيطة للعقيدة الإسلامية ، وقد ركزت التربية الدينية على تهذيب سلوك المتعلمين وتكوين العادات الإسلامية ، وتأصيل الممارسات العلمية المتعلقة بقيم الدين وتعاليمه فى مجال العبادات والمعاملات ، إذ كان الآباء يقصدون من وراء إرسال أبنائهم إلى الكُتاب اكتساب الثواب من الله عندما يحملون أبنائهم على حفظ القرآن[٢٢] . وقد استدعى تحفيظ القرآن الإلمام ببعض المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة حتى يتمكن المتعلمون من نسخ آيات المصحف أو كتابتها فى الألواح وقراءتها للحفظ والاستظهار . بينما نظر فئة أخرى من الآباء ذوى القدرات والطموح إلى الكتاتيب كمرحلة تعليمية يحصل فيها الأبناء إلى جانب حفظ القرآن بعض العلوم الثقافية الأخرى من أشعار وقصص وتاريخ ومبادىء نحو وحساب[٢٣] . ومن ثم يكون الأبناء بعد نهاية هذه المرحلة قادرين على القيام بوظائف اجتماعية تكون لهم مصدراً لكسب الرزق مثل كتابة الرسائل والعقود ، وإمامة الناس فى الصلاة أو الاشتغال فى الكتاتيب كعرفاء أو معلمين . بينما نظرت فئة ثالثة من الآباء إلى الكُتاب باعتباره مرحلة تعليمية أولية توصل أبنائهم إلى مرحلة أعلى فى التعليم[٢٤] . ومن ثم فقد تنوعت مستويات الكفاءة لدى معلمى الكتاتيب تبعاً لمستويات فئات المتعلمين وأهدافهم التعليمية فكان من بين معلمى الكتاتيب علماء أو أدباء مشهورين ، كما كان منهم أصحاب ثقافة غنية ومتنوعة[٢٥] ، وفئة ثالثة وهى تمثل الغالبية العظمى لم يكن حظهم من العلم والمعرفة إلا حفظ القرآن ، ولم يكن غريباً أن يكون من بين هذه الفئة الأخيرة من يجهل الحساب ومنهم من يقرأ لا يكتب ومن ثم فقد كانت الفرصة متاحة أمام فاقدى البصر ممن لا ثقافة لهم أن يشتغلوا بتحفيظ القرآن فى الكتاتيب واحتراف مهنة التعليم ، ولم يكن هناك شرط ملزم للمعلمين يركز على الأهلية والكفاءة ، فمن آنس فى نفسه قدرة على تحفيظ القرآن أو رغبة فيه افتتح مكتباً وارتزق منه . وعندما كثر أعداد هذه الفئة من معلمى الكُتاب محدودى الثقافة اشترطت الإجازة[٢٦] . غير أنه مما يؤسف له أن مشايخ القراءة فى عصور التدهور الاقتصادى أصبحوا يمنحون المعلمين إجازتهم مقابل مبلغ من المال فتدهور التعليم وخاصة بعد أن انخرط فى مهنة التعليم نفر من الفاشلين الذين لجأوا إلى احتراف مهنة التعليم هرباً من الجهاد ونكولاً عن الحرب[٢٧] .

وبالرغم من أن الكتاتيب قد تفاوتت فيما بينها فى مستوى تعليم الأبناء باختلاف نوعية المعلم العريف أو الفقيه من جهة وباختلاف العصر أو البيئة من جهة أخرى إلا أن القرآن الكريم كان الأصل وكان البداية والنهاية فى كل تعليم ، يقول ابن خلدون فى مقدمته : « اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه فى جميع أمصارهم »(٢٨) .

فكان حفظ القرآن بمثابة فرض عين وجعل ابن سحنون تعليمه إجبارياً فى الكُتاب وذلك أخذاً بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم : « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » ونادى ابن سحنون بتعليمه مع إعرابه ورسمه بالشكل وإتقان الهجاء والقراءة الحسنة بحرف نافع من توقيف وترتيل وجعل تعليم المواد الأخرى بالكتاب اختيارية بحسب رغبات الآباء وقدرات المعلمين وهذه المواد هى الحساب – الشعر المختلط – أخبار الحرب وأنسابهم – النحو والعربية – الخط الحسن وقد زاد ابن سحنون فى هذا الجزء الاختيارى تدريب الصبيان على الخطابة ولم يكن ذلك مألوفاً فى عصره(٢٩) .

أما مسئولية المعلم فى بلاد الأندلس الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى كانت تزيد عن تعليم القرآن وخاصة أن الكتاتيب قد تعدد فيها مستويات التعليم ومراحله فإذا انتهى الصبى من مرحلة تعليم القرآن وحفظه دخل مرحلة أعلى يلقن فيها علم الحساب والمساحة والفلسفة والطب ، ويظل بالكُتاب حتى إذا بلغ سن الحلم فعليه أن يتركه . حيث يدخل فى أحكام الرجال(٣٠) .

أما أهل المشرق فى نظر ابن خلدون فهم يخلطون فى التعليم حيث يتحمل المعلم أعباءاً كثيرة من تحفيظ القرآن وتدريس العلوم وبالذات فى مصر(٣١) حيث يتم إعداد معلمين متخصصين فى كل العلوم ، وكان إعداد المعلمين يتم خلال فترة تعلمهم فى الكُتاب حيث يقرب المعلم منه التلميذ أو الصبى المتقدم المتفوق فى الدروس ويعطيه الفرصة للتدريب على المهنة بتكليفه بإعادة الدرس على زملائه حتى يفهموه مرة أخرى ، ومن ثم لقب بعض التلاميذ المتفوقين بلقب المعيد خلال فترة تدريبهم وإعدادهم(٣٢) . وقد برز عدد كبير من المعلمين من بين المعيدين تلاميذ الكُتاب القدامى أو من بين العُرفاء الذين اشتغلوا مدة بالتعليم نظراً لتميزهم بالسمعة الطيبة علمياً وخُلقياً .

ب – المؤدبـــون :

كان من عادة الآباء فى المجتمع الإسلامى إذا بلغ الصغار سن التعليم وجب على آبائهم كما أوضح العبدرى « أن يتخيروا لهم أولاً أهل الدين والتقوى ، فإذا كان مع ذلك عنده

علم من العربية فهو أحسن ، فإن زاد على ذلك بالفقه فهو أولى ، فإن زاد عليه بكبر السن فهو أجل ، فإن زاد عليه بورع وزهد فهو أوجب ، إلى غير ذلك »[٣٣]. فحسن اختيار الأسرة للفقيه أو المؤدب يمثل أول خطوة عملية فى تربية الأبناء وتعليمهم .

والمؤدب هو معلم خاص يقوم بتعليم طفل أو أكثر من أبناء العظماء والخلفاء وتأديبه وتثقيفه فى بيته أو قصره[٣٤]. ويشترك الأب مع المؤدب فى اختيار المواد التى يدرسها الابن ويستمر المتعلم فى دراسته حتى يصل إلى المستوى المنشود من التعليم الذى يحدده والده . ولكى يشرف المؤدب على تلميذه إشرافاً تاماً كان يخصص له جناح فى قصر الأمير ليعيش فيه ويتناول طعامه وشرابه وينام فيه ، وكان المؤدب يُعلِم تلميذه أربع ساعات أو أكثر كل يوم ويمكث معه سنوات يقضيها فى تعليمه .

والمؤدبون كانوا قلة يمثلون صفوة المتعلمين الموسوعيين المشهود لهم بالكفاءة وعلو المنزلة ولم يعلموا إلا أبناء الخلفاء والأمراء يلقنونهم أصول السياسة والأدب والفن والعلم الرفيع ، وكثيراً ما استخدمهم الخلفاء فى وظائف عليا تقديراً لهم ، فكان منهم ولاة وقضاة ومحتسبة[٣٥].

وكان الآباء من الخلفاء والأمراء يحترمون المؤدبين لأبنائهم ويعنون بهم عناية كبيرة حتى كان لهم مركز أدبى كبير فى المجتمع . ولم يرفض هذه الوظيفة إلا قليل من الزاهدين لعزة أنفسهم وزهدهم فى المال كالخليل بن أحمد ، وعبد الله بن إدريس فإنهما كانا يفضلان التدريس للجماعة لا لأبناء الطبقة الخاصة .

كما كان هناك معلمو القصور والبيوت وقد كانوا أكثر نوعاً من المؤدبين بحيث لبوا مطالب العظماء والأغنياء فى تربية الأبناء وبالذات فى تعليم الجوارى والوصيفات وتخريجهن فى فنون الأدب والموسيقى وتربية الأبناء ، وكان منهم من يعلم الصناعات البيتية (أعمال المنزل وفن المطبخ) والدقائق الفنية التى لا ترام فى غير القصور والبيوتات . وكان معلمو القصور والبيوتات الرفيعة على درجة مناسبة من المعرفة المتسعة ، وكانوا يجيدون عملياً أنواع الفنون التى تخصصوا فيها ، ولم يكن من السهل مزاولتهم العمل التربوى فى المدن الكبرى إلا بعد الحصول على أجازة تسمح لهم بالتدريس وتبرهن على حسن كفايتهم المهنية ، وكانت هذه الكفاية موضع التنافس بين أولئك المعلمين وعلى أساسها يكون التفاضل والتمايز ، وقد ارتبطت بالموسوعية الأكاديمية والأخلاقية المهنية وجودة التدريس[٣٦].

وكان للمؤدبين الخصوصيين طرائقهم فى التعليم ولكنها فيما يبدو طرائق مشبعة بروح نسانية وتجسمها قيم أخلاقية وكفاءات علمية وفنية إذ كان التعليم بالنسبة للمؤدبين صناعة

شريفة لها أصولها وقواعدها ، وغالباً ما التزموا فى تعليمهم برغبات الخلفاء أو آباء تلاميذهم[٣٧] . وذلك عكس ما كان عليه معلمو الصغار فى الكتاتيب ، إذ لم يكن هناك لوائح وقواعد مكتوبة يسيرون عليها ولكنهم اتبعوا تقاليد متوارثة ومعروفة فى أوساط المعلمين حيث احتفظ تعليم الصبيان بعرف عملى يتمثل فى أساليب مبسطة لا تقوم على نظريات تربوية ولا تتبع مناهج فلسفية وكانت كثافة الكُتاب المتعددة المستويات تختلف من مؤسسة إلى أخرى ، فقد يعانى بعضها من قلة التلاميذ ، بينما يعانى البعض الآخر من كثرة الأعداد بحيث يضطر المعلم أو الفقيه إلى استخدام زملاء أو عُرفاء مساعدين فيتحول الكُتاب إلى مدرسة تضم فريقاً من المعلمين قد يجهلون فن التعليم وأصول صناعة التربية لذا تباينت أهداف وبرامج التعليم فى كل مؤسسة .

فالمؤدبون الذين عملوا فى قصور الخلفاء والأمراء كالفراء ، والأحمر ، والكسائى كانوا على درجة عالية من العلم والثقافة ، وكانت لهم شهرتهم ومكانتهم فى المجتمع مما جعلهم أهلاً لتعليم أبناء الخلفاء ، وقد جرت عادة بعض الخلفاء كهارون الرشيد أن يختبروا كفاءة المؤدبين قبل استخدامهم فى تعليم أبنائهم ، ولقد اختبر الخليفة المهدى مؤدب ولده ثم طرده لعجزه فى النحو ، كما أنه تناقش مع « الكسائى » ولمس فيه كفاءة عالية فاستخدمه مؤدباً ، وكان يتابع بنفسه تقدم ولده ، كما كان المأمون يأمر برفع الألواح والأوراق الخاصة بأولاده كل خميس ، ليراها ويتابع تقدمهم فى التعليم ، وهكذا فعل الخليفة المكتفى والخليفة المعتز[٣٨] .

وقد اختلفت الأغراض التى كان يرمى إليها الخلفاء والأمراء من تربية أبنائهم فقد جاء فى وصية عبد الملك بن مَرْوان لمؤدب أولاده :

« علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن ، وجنبهم السفلة فإنهم أسوأ الناس ورعا وأقلهم أدبا ، وجنبهم الحُشْمَ فإنهم مفسدة ،... وأطعمهم اللحم يقووا ، وعلمهم الشعر يمجدوا وينجدوا ، ومرهم أن يستاكوا عرضا ، ويمصوا الماء مصا ولا يعبُّوه عبّا ، وإذا احتجت أن تتناولهم بأدب فليكن فى ستر لا يعلم به أحد من الحاشيةِ فيهونوا عليه »[٣٩] .

وقد اختلفت النصائح والوصايا باختلاف الآباء وآرائهم فى تعليم أبنائهم فمن وصية عمرو ابن عُتْبَة لمؤدب ولده :

« ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما تركت ، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيتركوه ، ولا تتركهم منه فيهجروه ، رَوِّهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه ، فإن ازدحام الكلام فى القلب مشغلة للفهم . وعلمهم سنن

الحكماء ، وجنبهم محادثة النساء ، ولا تتكل على عذر منى لك ، فقد اتكلت على كفاية منك » . وفى رواية أخرى : « علمهم سير الحكماء وأخلاق الأدباء وكن لهم كالطبيب الذى لا يعجل بالدواء حتى يعرف الداء »(٤٠) .

قال هشام بن عبد الملك لسليمان الكَلْبىّ مؤدب ابنه :

« إن ابنى هذا هو جلدة من بين عينى ، وقد وليتك تأديبه ، فعليك بتقوى الله وأد الأمانة ، وأول ما أوصيك به أن تأخذه بكتاب الله ثم رَوِّه من الشعر أحسنه ، ثم تخلل به فى أحياء العرب فخذ من صالح شعرهم وبصره طرفا من الحلال والحرام والخطب والمغازى ».

وفى عصر الدولة الفاطمية أنشأ الفاطميون فى قصورهم مدارس خاصة لتعليم أبناء الولاة وسَرَاة المسلمين وتربيتهم تربية تمكنهم من ملء المناصب الهامة فى الدولة .

وتبين القصة التالية التى ذكرها ياقوت فى كتاب « معجم الأدباء » أن الخلفاء والأمراء والعظماء يعنون برفع المستوى المالى لمؤدبى أولادهم .

دخل على بن الحسن الأحمر (١٩٤هـ) إلى دار الرشيد ليعلم الأمين وكان الخلفاء إذا أدخلوا مؤدباً إلى أولادهم فرشوا له المجلس بفراش حسن ، فجلس فى أول يوم ، أمروا بعد قيامه بحمل كل ما فى المجلس إلى منزله مع ما يوصل به (من الدواب) فلما أراد الأحمر الانصراف إلى منزله دعى من يحمل له ذلك ، فقال الأحمر : والله ما يسع بيتى هذا ، فما لى إلا غرفة لا يدخلها غيرى ، فأمر الرشيد بشراء دار له وجارية ، وحمل على دابة ، ووهب له غلام ، وأقيم له جار (مرتب) ... قال محمد بن الجهم : كنا إذا أتينا الأحمر تلقانا الخدم فندخل قصراً من قصور الملوك ويخرج علينا الأحمر وعليه ثياب الملوك(٤١) .

ولم يكن الأحمر فقط هو الذى استمتع بهذا العيش الرغد بسبب اشتغاله بتأديب أولاد العظماء . بل كان جميع المؤدبين ينعمون بنفس النتيجة ، يحكى ابن خلكان أن الكسائى رتب له مرتب سخى منتظم وبجانب ذلك فقد أعطى له – فى أول عهده بمهمته – عشرة آلاف درهم وجارية حسناء بجميع ما تحتاجه وخادم وبرذون بجميع آلاته .

وفى أحد المناسبات منح الخليفة المتوكل ابن السكيت مؤدب ولده مبلغ خمسين ألف دينار بالإضافة إلى مرتبه المنتظم وكثيراً ما حصل المؤدبون بالإضافة إلى ذلك على مساكن وأطعمة منتظمة وغيرها من الهدايا والمنح(٤٢) .

جـ – المدرسون بالمساجد والمدارس :

حظيت هذه الطائفة من المعلمين بكثير من الإجلال والتقدير والتعظيم(٤٣)، وكان تقدير طلابهم ومريديهم لهم قد نبع من تقدير الواعين منهم لقيمة العلم فى صدر الإسلام فقد ذكر البدر ابن جماعة فى كتابه « تذكرة السامع والمتكلم فى آداب العالم والمتعلم » قول أبى الأسود الدؤلى :

« ليس شىء أعز من العلم ، الملوك حكام على الناس ، والعلماء حكام على الملوك ...(٤٤).

وذكر السيوطى فى « تاريخ الخلفاء » :

أنه قيل لأحد أكابر الخلفاء : « قد حقق الله لك كل مرغوب ومأرب ، فهل بقيت لذة أو بغية لم تنالها ؟ فقال : نعم ، بقيت لذة واحدة هى أعلى من جميع ما نلته ، وأفخم من كل ما باشرته ، بل لم تقرب منها – فضلاً عن أن تساويها – من لذة الدنيا ، ولا مرتبة من مراتب الخلافة العليا ، وهى أن تجلس مجلساً كمجلس مشايخ الحديث فأملى وأشرح وأفيد(٤٥).

وقد عنى المسلمون بتلقى العلم على أيدى مشايخهم من المدرسين فى المساجد عناية ملحوظة وكرهوا كراهة شديدة أن يتلقى الطالب العلم من الكتب وحدها . وإن بعضهم يقول : من أعظم البلية تشييخ الصحيفة (أى أن يتعلم الناس من الصحف(٤٦) أى الكتب دون معلم) وورد فى كتاب الشكوى : « من لا شيخ له فلا دين له ، ومن لم يكن له أستاذ فإمامه الشيطان » وقيل إن أبا حنيفة النعمان قد مر بالمسجد فوجد جماعة من الطلاب يتدارسون فى الكتب ، فسأل : هل لهم رأس (أى شيخ معلم) فقيل : لا ، قال : هؤلاء لم يتعلموا شيئاً . وذكر محيى الدين بن العربى فى رسالته « محاضرات الأبرار » أنه روى عن مصعب بن الزبير أنه قال : إن الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون ، ويحفظون أحسن ما يكتبون ، ويكتبون أحسن ما يسمعون ، فإذا أخذت الأدب فخذه من أفواه الرجال ، فإنك لا تسمع إلا مختاراً ولؤلؤاً منشورا » .وذكر ابن جماعة فى « تذكرة السامع والمتكلم.. » روى عن الإمام الشافعى قوله : « من تفقه فى بطون الكتب ضيع الأحكام »(٤٨) ولا يكتفى ابن جماعة بأن ينصح الطالب بتلقى العلم عن مدرس ، بل يزيد على ذلك بأن ينصح الطالب أن يختار مدرساً يكون له مع من يوثق به من مشايخ عصره كثرة بحث وطول اجتماع ، ولا ممن أخذ من بطون الأوراق ، ولم يعرف بصحبة المشايخ الحذاق .

وكانت المساجد مفتوحة يقصدها من يأنس فى نفسه الكفاءة لتعليم الناس ، ولم يكن على المدرس بطبيعة الحال أن يعلم موضوعاً بذاته ، بل كان يعظ الناس بما يعرف ، ويفتيهم ما استطاع إلى ذلك سبيلا ، وقد ظل المدرسون والعلماء يقصدون المساجد ليؤدوا هذا العمل دون انتظار من يحثهم على الذهاب ، وظل الناس يلتفون حولهم ويأخذون عنهم من غير أن تتدخل الحكومات فى ذلك مادام المدرس غير معين منها ، ومادام لا يتقاضى من الدولة على عمله أجراً ، فقد ترك له أن يدرس ما شاء وقتما شاء .

وجدير بالذكر أن المعلمين قد عاشوا فى بحبوحة من العيش ، ونعموا بمستوى مالى مرموق إذ أضفى عليهم الخلفاء والسلاطين والعظماء كثيراً من عنايتهم ، وأمدوهم بهبات متجددة ، وأفضال لا تنقطع ، فقد حكى عن المأمون أن ما منحه لإسحق بن حنين كان كثيراً وكانت منحه له متصلة وهباته لا تتوقف[٤٩] .

وعندما أنشئت المدارس وعين المدرسون بها كان هؤلاء يتناولون مرتبات شهرية منتظمة من الخزانة العامة أو من إيراد الأوقاف التى كانت عادة تُعيَّن لينفق من ريعها على هذه المدارس[٥٠] ، وقد كانت هذه المرتبات تختلف باختلاف مكانة المدرس وريع الوقف ، ولكنها كانت على العموم أميل إلى الجود والسخاء .

وهناك نوع آخر من المدرسين ذلك النوع هو المدرسون الذين كانوا يعلمون الثقافة العالية ويتقاضون أجورهم من الطلاب . فكأن مؤسساتهم كانت بمثابة مدارس خاصة أنشأها هؤلاء المعلمون وقد نعم هؤلاء المدرسون بمستوى مالى لائق ، إذ كان الطلاب يبذلون أقصى ما يطيقون ليحصلوا العلم . حدّث الزّجاج قال : كنت أخرط الزجاج فاشتهيت النحو ، فلزمت المبرد لتعلمه ، وكان لا يعلم مجاناً ، فقال لى: أى شىء صناعتك ؟ قلت : أخرط الزُجاج وكسبى كل يوم درهم ودانقان أو درهم ونصف ، وأريد أن تبالغ فى تعليمى وأنا أعطيك كل يوم درهماً ، وأشرط لك أن أعطيك إياه أبدا إلى أن يفرق الموت بيننا استغنيت عن التعلم أو احتجت إليه . قال : فلزمته وكنت أخدمه فى أموره مع ذلك وأعطيه الدرهم فينصحنى فى العلم حتى استقللت ، فجاءه كُتاب بعض بنى مازمة من الصراة يلتمسون معلماً نحوياً لأولادهم . فقلت له : اسمنى لهم ، فأسمانى فخرجت فكنت أعلمهم وأنفذ إليه فى كل شهر ثلاثين درهماً وأزيده بعد ذلك بما أقدر عليه ، ومضت مدة على ذلك ، فطلب منه عبيد الله بن سليمان مؤدباً لابنه القاسم فقال له : لا أعرف لك إلا رجلاً زجاجاً بالصراة من بنى مازمة فكتب إليهم عبيد الله فاستنزلهم عنى فنزلوا له ، فأحضرنى وأسلم القاسم إلّى فكان

ذلك سبب غنائى وكنت أعطى المبرد ذلك الدرهم فى كل يوم إلى أن مات ولا أخليه من التفقد بحسب طاقتى [٥١].

وكان محمد بن علي بن إسماعيل المعروف بميرمان قيماً بالنحو ، وكان لا يقرىء كتاب سيبويه إلا بمائة دينار [٥٢] ، كما كان الشيخ شمس الدين السيوطى عالماً بالعربية ، ماهراً فيها ، حسن التعليم لها ، وكان يقرىء كل بيت من ألفية ابن مالك بدرهم [٥٣]

تدهور أخلاقيات مهنة التعليم وتدنى نظرة المجتمع للمعلمين

اجتمع العديد من العوامل التى أثرت بشكل مباشر على تدهور مهنة التعليم ، وتدنى نظرة المجتمع إلى المعلمين وخاصة معلمى الصغار ، فقد دخل فى مهنة التعليم أناس ليس لهم الموهبة والكفاءة العلمية اللازمتين للاشتغال بهذه المهنة . إذ ساهم الخلل الاقتصادى وارتفاع مستوى المعيشة فى بعض العصور إلى جانب ضعف الحكام واحتراف السياسة وانتشار الخلافات المذهبية والمنازعات السياسية ، وزيادة الطلب على التعليم بتقدم العلوم واشتغال المتعلمين بالوظائف الرئيسية والهامة فى الدولة ودواوين الحكومة ، بالإضافة إلى تمسك المؤمنين والصالحين بالحديث النبوى « طلب العلم فريضة على كل مسلم » – أن أصبح التعليم عملاً شعبياً منتشراً يحرص عليه الآباء لتعليم الأبناء ، ومن ثم زادت الحاجة إلى المعلمين فدخل فى المهنة أعداد ضخمة من المعلمين الذين اتخذوها وسيلة لكسب الرزق وأصبحت مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له ، واشتغل بها أناس من مختلفى البيئات والمستويات والمذاهب والأديان ، وكانت لهم أوضاع اقتصادية واجتماعية متفاوتة إلى حد كبير .

غير أن تعليم الصغار لم يكن بالنسبة لكثير من المعلمين عملاً مربحاً أو مرموقاً فى المجتمع مما اضطرهم إلى اتخاذ أساليب شخصية ذات صفة نفعية تتنافى مع المبادىء الأخلاقية للمهنة [٥٤] ، إذ لجأ بعض المعلمين وخاصة معلمى الكتاتيب إلى قبول الهدايا التى يقدمها التلاميذ وآباؤهم بعضها هدايا عينية كالسمن والدقيق وأرغفة العيش مختلفة الأشكال والأحجام ، وتبين لنا النصوص فى كتب التراث مدى تدهور الحالة المالية والمستوى الاجتماعى لمعلمى الصغار لدرجة أنهم اتخذوا من البعض مجالاً للسخرية والتهكم فقد قال أحد الشعراء [٥٥] فى الحجاج وكان معلم كُتّاب أطلق عليه اسم كليب :

أينسى كليب زمان الهزال ... وتعليمه سورة الكوثر
رغيف له فلك دائر ... وآخر كالقمر الأزهر

وقد كان لتدهور الأحوال المالية لمعلمى الكُتّاب وقبولهم الهدايا من التلاميذ أن أثر ذلك

على التفرقة فى المعاملة التربوية بين أبناء الموسرين الذين يدفعون بكرم وسخاء ، وأبناء الفقراء الذين كان نصيبهم الإهمال والاستخدام والقسوة فى العقوبة إذ لجأ بعض المعلمين إلى استخدام الصغار الفقراء فى أداء مصالح شخصية لهم لا صلة لها بالتعليم[٥٦] .

ومن ناحية أخرى فقد أدى تدهور الأحوال المالية لمعلمى الكتاتيب إلى الاشتغال بأعمال خارجية تصرفهم عن أداء مهامهم الأساسية فى التعليم فكان منهم من يترك الدرس لحضور الشهادة بأجر فى مجالس القضاء ، ومن يمشى فى الجنائز ويؤدى طقوسها بأجر ، ومن يشهد عقود الزواج ، ويقوم بنسخ المخطوطات ، أو يعمل بتحرير الرسائل ، أو يشتغل بالتجارة[٥٧] . وقد أدى الطمع ببعض المعلمين إلى قبول أعداد متزايدة من الأطفال فى المكتب بغية الحصول على أجر وزيادة الدخل مع إهمال التدابير اللازمة لمساعدتهم على التعليم[٥٨] ، ومن سوء السلوك المهنى قيام بعض المعلمين بأساليب دعائية مضادة تسىء إلى سمعة الزملاء الناجحين المخلصين فى عملهم وتجريح الآخرين بقصد سحب الأطفال من كتاتيبهم[٥٩] .

ونظراً لتفشى مثل هذه الانحرافات فى أخلاقيات المهنة فقد حاول علماء التربية المسلمين علاج مثل هذه الظاهرة الاجتماعية المرَضية فى دراستهم ومؤلفاتهم حيث شغلت أذهان الكثيرين منهم فكانوا أسبق من غيرهم ومن علماء التربية الغربيين فى العصر الحديث فى تناول الأسس والمبادىء الخلقية التى تقوم عليها المهن . كما وضحوا طبيعة مهنة التعليم[٦٠] وما تستدعيه من صفات خلقية وقدرات شخصية ومواهب طبيعية ينبغى توافرها لدى المعلمين وغيرهم من أصحاب المهن الأخرى من أجل الاضطلاع بأعمالهم وتحقيق الأهداف المنوطة بها . فكثر التأليف فى أخلاقيات مهنة التعليم وآداب المعلمين والمتعلمين ، وكان أول مرجع علمى كتب بأسلوب منهجى من تأليف ابن سحنون (٢٠٢ – ٢٥٦هـ) ثم توالت بعد ذلك مؤلفات المسلمين فى هذا الموضوع أمثال القابسى ، والغزالى ، والنمرى القرطبى ، وابن عبدون ، وبدر الدين بن جماعة ، والسبكى ، وطاش كبرى زاده وغيرهم كثيرون .

ومن ناحية أخرى فرضت الدولة عقوبات مناسبة على مثل هذا السلوك المنحرف وأضافت إلى وظيفة المحتسب مسئوليات أخرى فكان من سلطته مراقبة سلوك المعلمين لحملهم على الالتزام بآداب المهنة ، كما كان المحتسب يعاقب أو يحيل إلى القضاء المعلم الذى يتسبب فى ضرب مبرح بجسم المتعلم أو يصيب بالتلف أحد أعضاء جسمه[٦١] ، ومع ذلك فلم تكن تكتشف كل الحالات أو يتم ضبطها ولم يستطع المحتسب أن يقضى على كل المخالفات والانحرافات المهنية فى التعليم بل تزايدت وتحدت كل سلطة .

وقد ساعدت هذه الانحرافات الخلقية فى آداب مهنة التعليم على رسم صورة سيئة فى أذهان الناس عن معلم الصغار وعظمت فيها المبالغة إلى الدرجة التى أصبح معها معلم الصبيان فى موضع الدونية ، وتحت مستوى النضج والاكتمال يضرب به المثل فى الحمق ويطرد من مجالس الرجال ويمنع من أداء الشهادة ويفضل عليه النساء[٦٢] .

وقد روى الجاحظ أن من أمثال العامة قولهم : « أحمق من معلم كتاب » وما رواه عن بعض الحكماء أنه قال : « لا تستشيروا معلماً ، ولا راعى غنم ، ولا كثير القعود مع النساء »[٦٣] .

روى ياقوت فى كتابه « معجم الأدباء » أن « الصاحب بن عباد » بلغه أن أبا حيان التوحيدى عاب رسائله ورَغَّب عن نسخها ، فتوعده الصاحب وهدده فقال أبو حيان : « يتوعدنى ... كأنى طعنت فى القرآن ... أو عقرت ناقة صالح ، أو سَلَحت فى بئر زمزم ، أو قلت ... كان الصاحب معلم صبيان »[٦٤] .

وبالرغم من تفشى هذه الظاهرة المرَضية بين معلمى الصبيان وتدنى نظرة المجتمع للمعلمين ، إلا أنه كان من بينهم معلمون شرفاء وأتقياء مخلصون لعملهم نالوا تقدير واحترام تلاميذهم .

يقول الجاحظ فى كتاب « البيان والتبيين » :

« ... فإن ذهبوا إلى معلمى كتاتيب القرى ، فإن لكل قوم حاشية وسلفة فما هم فى ذلك إلا كغيرهم ، وكيف تظن الظنون بمعلمى الكتاتيب جميعاً وفيهم الفقهاء والشعراء والخطباء مثل الكميت بن زيد ، وعبد الحميد الكاتب ، وقيس بن سعد ، وحسين المعلم ، وأبى سعيد المعلم ، وما كان عندنا بالبصرة رجلان أدرى بصنوف العلم ولا أحسن بياناً من أبى الوزير وأبى عدنان المعلمين »[٦٥] .

وترجع هذه النظرية الدونية للمعلم المخالفة لروح الإسلام إلى أنه كان بين هذه الطائفة من معلمى الكتاتيب جماعة احترفوا هذه المهنة بثقافة ضحلة ، ودون علم ، وبأخلاق دعت أحياناً إلى امتهانهم والتقليل من شأنهم ، وهؤلاء جلبوا السمعة السيئة إلى الطائفة كلها ، وأحياناً إلى المعلمين جميعاً . ويحدثنا ابن حوقل فى كتاب « صورة الأرض »[٦٦] عن أساليب امتهان هذه الجماعة سيئة السمعة مهنة التعليم ، وقد ذكر لذلك سببين :

الأول : أنه قد صدر فى صقلية وفى مدينة بُلَرم مرسوم بإعفاء المعلمين من الجهاد والغزو ، فدخل فى المهنة ما يزيد عن ثلاثمائة مُعلم وكان أغلبهم من الجهلاء بالعلم ولا أخلاق لهم .

الثانى : أن بعض المعلمين أرادوا أن يتهزوا فرصة كونهم حملة القرآن وأن شهادة الحق تتوقع منهم ، فاحترفوا الشهادة ليأخذوا أجراً على تأديتها دون تفرقة بين شهادة العدل والزور . ولهذا يحذر « ابن عبدون » فى رسالته من قبول شهادة هؤلاء على الإطلاق(٦٧) . فقد أساء هؤلاء إلى سمعة معلمى الكتاتيب جميعاً حتى أصبحت عبارة « معلم الصبيان » مثلاً يضرب للضعة والامتهان .

ويضيف بعض المستشرقين آراءهم فى أسباب انحطاط مهنة التعليم وتدنى نظرة المجتمع إلى معلمى الصبيان ، إلى أن من دخل فى هذه المهنة كان معظمهم من الموالى كما كان أغلب معلمى القراءة والكتابة فى العهد الإسلامى الأول من الذميين والعبيد مما أدى إلى احتقار العرب لمعلمى الصبيان شأنهم فى ذلك شأن أصحاب المهن والحرف والأعمال الخدمية التى قامت بها هذه الفئات . ويقول « آدم ميتز » فى كتابه « الحضارة الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى » . لعل كثيراً مما لحق المعلمين من ضروب الاستهزاء يقع إثمه على الروايات والمسرحيات اليونانية الهزيلة التى تدور حول شخصية معلم الصبيان لأن المعلم فيها كان من الشخصيات المضحكة(٦٨) .

ومن هنا فإن هذه الظاهرة الاجتماعية المرضية يجب ألا تجعلنا نغفل التقدير والاحترام الذى أحاط المعلمين العرب من الرعيل الأول الذين أسهموا بجهدهم وإخلاصهم للارتقاء بالتعليم فكان منهم وخاصة فى الصدر الإسلامى الأول الفقهاء الأتقياء الذين قدموا العلم دون انتظار للأجر أو الشكر ، أحبوا تلاميذهم وعطفوا عليهم وخاصة اليتامى و الفقراء منهم ، ولكنه كانوا من القلة بحيث ضاع أثرهم وسط الكثرة من المعلمين الذين انحرفوا بأخلاقيات المهنة إلى أنماط سلوكية كانت فى موضع النقد والتجريح ، وحطت من كرامتهم وقيمتهم فى نظر المجتمع .

ومن ناحية أخرى قد عيب على معلمى الصبيان فى عصور مختلفة أنهم جهلة بصناعة التعليم ، ينقصهم المعرفة والخبرة والدراية بفنون المهنة ، ويقدم لنا « ابن عبدون » فى رسالته « القضاء والحسبة » هذا المعنى فيقول : « التعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف ، فإنها كالرياضة للمهر الصعب الذى يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم ، وأكثر المؤدبين جهال بصناعة التعليم ، لأن حفظ القرآن شىء ، والتعليم شىء آخر ، لا يحكمه إلا عالم به ، ومعنى التأديب أن يعلمه حسن الألفاظ فى القراءة والخط الحسن والهجاء وتجويد التلاوة ، وليس شىء أنفع للإنسان من شيئين : أما لمن يكتب ويقرأ فإقامة الهجاء ، وأما لمن يبيع ويشترى فمعرفة الحساب »(٦٩) .

كما أكد ابن خلدون فى كتاب « المقدمة » حقيقة القصور والنقص فى الاستعداد المهنى عند معلمى الصغار فى المغرب ، وعلل ذلك بغياب الحضارة ، وتناقص العمران ، وفقدان الأصول والأسس العلمية للصنائع ، ومنها صناعة التعليم[٧٠]

وفى العصر التركى زادت أحوال العرب المعلمين سوءاً وتدهور التعليم نتيجة لإهمال العثمانيين للحياة العلمية والتعليمية فى البلاد فأصبحت الكتاتيب مجرد أماكن لاحتجاز الصغار ساعات من النهار يرددون القرآن على أيدى محفظين لا يعرفون من أمور العلم والثقافة شيئاً مما أمعن فى زيادة تدنى نظرة المجتمع للمعلمين[٧١]

وقد ساعد على بقاء هذه الحالة السيئة للمعلمين ، وقد عدوا بمئات الآلاف فى المجتمعات الإسلامية ، أنهم لم ينخرطوا فى تنظيم مهنى يشكل قوة كبرى مؤثرة فى المجتمع ففقدوا التضامن والتساند ولم يعرفوا معنى التعاون ، ولم يقدروا روح الزمالة الطيبة ، فأساءوا إلى أنفسهم وإلى مهنتهم[٧٢] . وكان يرجى لهذا الوضع أن يتغير ولو نسبياً لو أن تغييراً طرأ فى مستوى أدائهم أو تجديداً أصاب تدريسهم وحسن من سلوكهم بحيث يحمل الناس على تغيير نظرتهم إلى فضل مهنتهم ، ولكن الكتاتيب ظلت على حالها من الجمود والتخلف وظل معلموها على حالهم من الفقر والتدهور حتى قدر لها أن يقضى عليها فى العصر الحديث ويأتى المجتمع بغيرها .

وبعد هذا العرض السابق لأحوال المعلمين عبر العصور الإسلامية وحتى العصر الحديث وجب التساؤل الآتى :

هل تمكن معلمو الصغار أو ما يطلق عليهم فى العصر الحديث معلمو المرحلة الابتدائية أن يسموا بمهنتهم وترتفع مكانتهم ويرتقوا بمسئولياتهم ويحققوا لأنفسهم قدراً من الاحترام والتقدير فى المجتمع ؟

أم أنهم لم يستطيعوا أن يغيروا من نظرة المجتمع المتدنية لفئتهم بالرغم من :

أ - ارتفاع مستواهم المهنى والأكاديمى عن ذى قبل بعد إعدادهم إعداداً خاصاً أكاديمياً وتربوياً يتعلمون من خلاله فنون المهنة وأصولها ونظرياتها العلمية والتربوية .

ب - انضمامهم وتجمعهم فى نقابة خاصة بهم ترعى شئونهم مهنياً واجتماعياً .

رسالة المعلم فى العصر الحديث :

إن النظر إلى مهنة التعليم مجردة عن حركة المجتمع ومطالبه فى الوقت الحاضر ، وتاريخه وظروفه وأصوله فى الماضى ، وآماله وطموحاته ومصيره فى المستقبل ، يفقد مهنة التعليم

وظيفتها فى التطوير الثقافى ويجعل العملية التعليمية إما : مجرد نقل للقديم والتراث الثقافى الإسلامى كما حدث فى بعض العصور الإسلامية ، أو يجعلها تعايش مع تطورات العلم ومنجزاته التكنولوجية فى العصر الحديث مع إهمال الماضى بقيمه وتراثه وأصوله كما يحدث فى الوقت الحاضر . وهذا يتنافى مع مبادىء التعليم فى الإسلام ؛ فالتعليم فى الإسلام هو دعوة مجددة للفكر ومغيرة للتقليد بأخطائه فى إطار من المبادىء والقيم السماوية الثابتة من أجل تحقيق حياة طيبة ومصير أفضل فى الدنيا والآخرة .

كما أن النظرة المجددة إلى إعداد المعلم للقيام برسالته التعليمية فى ضوء مطالب التغير الثقافى فى المجتمع الإسلامى يعفينا من النظرة الضيقة التى قام عليها المشتغلون بمهنة التعليم فى بعض العصور الإسلامية الماضية والتى اعتبرت وظيفة التعليم مجرد تدريس الدين والعقيدة الإسلامية دون النظرة المتعمقة إلى ما يهدف إليه الدين من إعمال العقل والفكر من أجل الارتقاء بالعلم والسلوك ، كما يطالبنا بإعادة النظر فى العوامل والظروف التى أحاطت بالتعليم وأثرت على سياسته وخططه وبرامجه فى العصر الحديث والتى كان من نتائجها ظهور ثنائية فى نظام التعليم وأدواته منذ عهد محمد على باشا حتى الوقت الحاضر ، فالإصلاح التعليمى وتطوير مهنة التعليم والارتقاء بمستوى المعلمين والمتعلمين لا يكون باقتباس أساليب تربوية حديثة ، أو بتغيير وتبديل مناهج التعليم وبرامج إعداد المعلم أو بالتدريب على أحدث الأدوات والآلات التكنولوجية التعليمية ، وإنما الإصلاح لابد أن يبدأ بدراسة التغيير الاجتماعى ومطالب هذا التغير على التعليم وعلى المعلم باعتباره المحرك الحقيقى للعملية التعليمية .

فتطوير مهنة التعليم لا يعنى إعداد المعلم الذى يحقق مطالب التقدم العلمى والتكنولوجى فحسب أو يعنى الدعوة إلى الارتقاء بالمستوى الاقتصادى للمعلم فقط ، بل من أجل الحفاظ على إنسانية الإنسان سواء كان معلماً أو متعلماً بالاهتمام بتنمية جوانب شخصيته عقلاً وروحاً ومادة حتى لا يصيب الخلل أحد مكونات هذه الشخصية الإنسانية .

وإذا كان الهدف من التعليم فى العصر الحديث تكوين نظم وعلاقات عصرية تمكن المجتمع الإسلامى من مواكبة التغير والتقدم من حوله ، والأخذ بالنظريات العلمية المتطورة والانفتاح على الثقافات الغربية المتنوعة والإفادة من منجزات العلم وتطبيقاته التى وصلت إليها دول غير إسلامية ، فليس معنى ذلك أن تقتصر مهمة المعلم على العلم وحده مجرداً عن الروح والدين والعقيدة ، بل الاعتدال . والتوسط بين مهمة المعلم الدينية فى العصور الإسلامية ومهمته فى العصر الحديث فإن ذلك يضفى على مهنة التعلم صبغتها الإسلامية الحقيقية كرسالة سماوية هدفها العلم والدين باعتبارهما شيئين متكاملين ومتلازمين لا يصح أحدهما دون الآخر

ولا تتم رسالة المعلم بالاعتماد على أحدهما دون الآخر فبناء شخصية الإنسان المتعلم السوى لا يكون إلا بالعلم والدين معاً .

قال تعالى فى سورة آل عمران آية ١٩١ :

﴿ الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السموات والأرض .... ﴾ .

أحوال المعلمين فى العصر الحديث :

لقد تداخلت عوامل كثيرة فى المجتمع العربى الإسلامى المعاصر أدت إلى الشعور بالحاجة المستمرة إلى المعلمين كما أدت فى نفس الوقت إلى تعقد الأدوار والمستويات الملقاة على عاتق المعلم . ومن ثم فإن الظروف قد وضعت المعلم من جديد موضع المسئول عن تقرير مصير المهنة ونظرة المجتمع إليه . ففى العصر الحديث بعد أن تدخلت الدولة فى السيطرة على التعليم وأخضعت جميع مؤسساته تحت إدارتها أو إشرافها المباشر وأصبح اشتغال المعلم بمهنة التدريس يتم بمعرفة الدولة تبعاً للنظام العام المعمول به فى تعيين الموظفين وتسعيرة الشهادات وتحديد المستوى التعليمى والمرحلة التعليمية ونوع التعليم الذى يعمل به تبعاً للمؤهلات العلمية الحاصل عليها .

وبتطور المدنية وظهور النزعة فى العصر الحديث نتيجة للثورة الصناعية والأخذ بأسباب التجارة والتقدم العلمى والتكنولوجى والانفجار المعرفى نمت وظائف المؤسسات التعليمية وتطورت مسئولياتها ومكانتها بعد أن ظهر التخصص فى مجالات المعيشة وفى ميدان المعرفة واشتدت الحاجة إلى مهارات متعددة للاضطلاع بعمليات الإنتاج المتنوع ، ونمت فكرة المواطنة وعظمت مسئولياتها وأصبحت الدولة مسئولة عن رصد الأموال اللازمة لفتح المدارس والمعاهد والكليات والتوسع فيها وإعداد المعلمين اللازمين للتدريس فى هذه المدارس ، ووضع اللوائح والقوانين ، وتنظيم الخبرات التربوية فى صورة مناهج وتوفير الخدمات التعليمية المساعدة ، وإخضاع هذا كله لعمليات من الإشراف الفنى فى إدارة تعليمية تتسلسل فيها المسئوليات والسلطات[٧٣] .

وأصبحت المؤسسات التعليمية الحكومية بهذه التطورات المؤسسة المتخصصة الوحيدة فى التوجيه التربوى وإعداد الناشئين وتعليم الشباب ، ومن تحول الكثير من المسئوليات والوظائف التربوية التى كانت تتحملها بعض المؤسسات والجماعات كالكتاتيب والمسجد والمدرسة والجماعات الحرفية وغيرها إلى المؤسسات التعليمية الرسمية وأصبح التعليم والتعلم

مسئولية الدولة وأصبح خدمة عامة تقدم لجميع المواطنين بعد أن عاشت المدرسة زماناً أرستقراطية التكوين والاتجاه ، حرم منها الكادحون من أبناء العمال والفلاحين ومن ثم لم يكن أمامهم فرص للتعليم غير التعليم الدينى فى الكتاتيب وقام بالتعليم فيها جماعات من رجال الدين على اختلاف مستوياتهم وكفاءاتهم وبظهور النزعة الحديثة نتيجة ظهور ثنائية فى التعليم ، تعليم مدنى تشرف عليه الدولة وتعليم دينى يخضع لإشراف الأزهر فقد اشتد الاهتمام بالتعليم المدنى بعد أن ظهر الاتجاه الديمقراطى فى التعليم فى القرن العشرين وفتح أبواب المدارس المدنية لجميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم ومستوياتهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام الناس جميعاً ، ومن ثم أصبحت الدولة مسئولة عن توفير فرص العمل والوظائف لجميع المتعلمين .

ولهذه الأسباب ازدحمت المدارس الفنية بالتلاميذ نتيجة لارتفاع عدد الأطفال والشباب فى سن التعليم عن عدد الأماكن المتاحة لاستيعاب جميع المتقدمين فى مدارس الدولة ونتيجة للزيادة السنوية فى عدد السكان مع تقديم الخدمات التعليمية والصحية اللازمة لجميع المتعلمين بالمجان وارتفاع وعى الجماهير بقيمة التعليم ، والارتفاع فى دخل العمال والفلاحين نتيجة لارتفاع أجور الأيدى العاملة فى المجتمع وهم يمثلون القطاع الأكبر فيه[٧٤] ، ومن ثم أصبحوا قادرين على إرسال أبنائهم إلى المدارس الرسمية أو الخاصة بمصروفات بعد أن كانوا فى العصور الوسطى يستعينون بما يجلبون من دخل لسد رمقهم واحتياجاتهم المعيشية الضرورية .

وبهذه التطورات أصبح المعلم يواجه مشكلات ومسائل متعددة منها مسئولية تعليم الأخلاق والقيم الخلقية وتعليم الدين والقيم الروحية ، بعد إلغاء الكتاتيب وتخلى المسجد عن ما كان يقوم به من وظيفة تربوية . كما زادت أعباء ومسئوليات العلم نحو الناشئة والشباب ، فأصبح مسئولاً ليس عن تقديم العلم والمعرفة فحسب بل تعريف الشباب بمشكلات المجتمع ومناقشة الحلول ، ومناقشة المشكلات الأسرية ومعاونة المتعلم على حلها ، وتوفير فرص مختلفة لاستثمار الفراغ وتنظيم الجمعيات والجماعات الصغيرة لإتاحة الفرصة لتنمية العلاقات الإنسانية الطيبة ، وتعليم أصول المواطنة وتنمية قيمها الاجتماعية والقومية ، وتزويد الشباب بالمهارات الفنية والاقتصادية تحقيقاً للكفاية الإنتاجية ، وابتكار الأساليب لتحقيق التوجيه المهنى والتربوى للشباب ورعايتهم من النواحى الجسمانية والصحية والاجتماعية وتوعية الصغار والكبار على السواء بالمسائل الجارية فى المجتمع المحلى والقومى والعالمى .

غير أن الازدياد فى عدد التلاميذ فى حجرة الدراسة عن الكثافة القانونية المقررة أصبح يمثل عائقاً كبيراً أمام إمكانية المعلم من القيام بكل مسئولياته وأدواره سابقة الذكر ، كما أن

الاختلافات فى المستوى الاجتماعى والاقتصادى[٧٥] بين المتعلمين فى الفصل الواحد مع الاختلاف فى مستوياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية العامة والخاصة وحاجاتهم واتجاهاتهم وقيمهم وميولهم وغيرها كل ذلك يستدعى تطويراً فى مختلف جوانب العملية التعليمية والتربوية ويستلزم وجود نوعية من المعلمين على قدر كاف من الثقافة الغزيرة والمتنوعة ، وكفاءة عالية فى التعامل مع جميع مستويات المتعلمين وقدرة فائقة على التحمل والصبر على مشاق المهنة مع توفر الاستعداد اللازم والميل المطلوب للقيام بالتدريس دون النظر إلى مقدار ما يعود على المعلم من عائد مادى أو موازنة أو مقارنة العائد المادى بالجهد المبذول باعتبار التعليم رسالة يؤجر عليها الفرد فى الدنيا والآخرة . فالمعلمون العلماء ورثة الأنبياء .

سـوء التقديـر الاجتمـاعى :

وبعد ما بدأت المجتمعات العربية والإسلامية تنفض عن نفسها غبار التخلف والتأخر ، وتأخذ بأسباب المدنية الحديثة وجدت نفسها بحاجة إلى نوعيات من المعلمين تختلف عن تلك النوعية التى كانت شائعة فى الكتاتيب والمساجد وخاصة أن مهنة التعليم أصبحت فى العصر الحديث ضمن وظائف الدولة وبالتالى فهى التى توجه وترسم خطوطه ، ولما كانت معاهد إعداد المعلمين قد تميزت فى أوائل القرن العشرين بأنها لا تتقاضى من طلابها مصروفات لقاء تعليمهم ، فإن سلطات الاحتلال فى النصف الأول من القرن العشرين عمدت إلى إلغاء هذه الميزة وإثقال الآباء بالمصروفات الدراسية الباهظة حتى يقل الإقبال على التعلم بها من أبناء القادرين على دفع مصروفاته ، وقد عزف هؤلاء عن الالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين وبحثوا عن معاهد أخرى توصلهم إلى الوظائف التى تدر دخلاً أكبر من مرتبات المعلمين كوظائف المحاماة والطب والهندسة والوظائف العليا فى دواوين الحكومة ، ومن ثم قل الإقبال على معاهد إعداد المعلمين إلى الحد الذى أزعج المسئولين فى الدولة مما دعا سلطات الاحتلال إلى أن تستثنى هذه المعاهد من المصروفات الدراسية وأصبح التعليم بها مجانياً ، وإذا كان هذا القرار قد ساعد على زيادة الإقبال على هذه المعاهد إلا أنه كان معظم الملتحقين بها من أبناء الأسر متوسطة الدخل ، وقد ترك ذلك أثراً سيئاً إذ نظر المجتمع إلى هذه المعاهد على أن طلابها من مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة[٧٦] ، وأن هذه المعاهد تؤدى بطلابها إلى الاشتغال بمهنة مشاقها كثيرة ومرتباتها ضئيلة ، ومن ثم فهى لا تناسب غير أبناء الطبقة الدنيا . ومن ثم فإن التاريخ أصبح يعيد نفسه وظلت مهنة التعليم تحظى بنظرة متدنية من المجتمع كما كان يحدث لمعلمى الكتاتيب فى العصور الوسطى وأوائل العصر الحديث حتى انتهت الكتاتيب نهائياً كمؤسسة تعليمية أوائل النصف الثانى من القرن العشرين .

وظل أولياء الأمور من الأسر الغنية يفزعون إذا لمسوا من أبنائهم الرغبة فى الالتحاق بهذه المعاهد على أساس أنها تعد خريجيها للالتحاق بمهنة بائسة غير محترمة بينما المعاهد والكليات الأخرى ككلية الحقوق وكلية الطب وكلية الهندسة تفضى بخريجيها إلى وظائف وجيهة ومركزاً اجتماعياً مهاباً ومرتباً شهرياً أكبر وكسباً مادياً أكثر .

سوء الاختيار والانتقاء :

وقد ظلت هذه النظرة المتدنية إلى معاهد إعداد المعلمين حتى بعد أن أصبح التعليم فى جميع مراحله وأنواعه بالمجان فى النصف الثانى من القرن العشرين فلم يُقبل على معاهد إعداد المعلمين سوى أبناء الأسر متوسطة الدخل وقد ساعد على استمرار ذلك ما اتبعه مكتب التنسيق الجامعى الذى حدد أعداد المقبولين بالكليات الجامعية تبعاً لمجموع الدرجات الحاصل عليها الطلاب فى الثانوية العامة .

وقد خص كليات الطب والهندسة بأكبر مجموع فى الدرجات ، ومن ثم لجأ أولياء أمور الطلبة المتيسرين مادياً إلى توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم فى مرحلة الثانوية العامة مهما كلفهم ذلك لدرجة أن بعض أولياء الأمور قد اضطروا إلى بيع بعض ممتلكاتهم العقارية أو الأرض الزراعية من أجل توفير المال اللازم للدروس الخصوصية منذ بداية العام الدراسى حتى يضمنون لأبنائهم مستوى علمياً مرتفعاً آملين أن يحصلوا على أعلى درجات فى امتحان الثانوية العامة يؤهلهم للالتحاق بالكليات المرموقة .

ومن ثم كانت كليات التربية التى تعد المعلمين ، من الكليات التى يخصص لها الطلاب الحاصلون على مجموع درجات أقل فى الثانوية العامة ومع ذلك فإن كثيرين من الطلاب الحاصلين على مجموع درجات يناسب هذه الكليات قد عزفوا عن اختيارها فى استمارة الرغبات المقدمة إلى مكتب التنسيق(٧٧) . ومن ثم قل عدد المتقدمين لكليات التربية عن العدد المطلوب فلجأت هذه الكليات إلى تقديم الإغراءات للطلاب وخاصة فى بعض الشعب التى تعانى عجزاً فى أعداد المعلمين وذلك بتقديم المنح الشهرية والرواتب الثابتة خلال دراستهم بالإضافة إلى ما تتميز به كليات التربية من ضمان الوظيفة بعد التخرج مباشرة . وبالنسبة للذكور فإن هناك ميزة أخرى وهى تسهيل الإجراءات الخاصة بالالتحاق بالجندية لأداء الواجب الوطنى وذلك بتقليل المدة التى يقضيها المعلم فى الجيش بالنسبة إلى زميله من خريجى الكليات الأخرى ، ونظراً لقلة العدد المتقدم من الطلاب إلى كليات التربية عما هو مقرر قبوله فقد اضطرت كليات التربية فى بعض الأحيان إلى النزول بمجموع الدرجات المحددة من قبل إلى مستوى أدنى يمكنها من الحصول على العدد المطلوب مما أدى إلى قبول مستويات ضعيفة ورديئة

من المعلمين تحت الإعداد فأساء ذلك إلى المهنة وإلى المستوى العلمي ومستوى أداء المعلمين ، إذ أن إعدادهم التربوى فى كليات التربية يُبنى على اختيار خاطىء ومن ثم ظل الخطأ قائماً حتى بعد التخرج .

وهكذا ظلت المشكلة قائمة ، مشكلة انخفاض المركز الأدبى والمادى للمعلمين عبر العصور فى المجتمع العربى الإسلامى مقارنة بمركز الوظائف الرسمية الأخرى ، فالمستوى التعليمى للمعلم من أساسه أقل من مستوى غيره ممن التحقوا بالكليات المرموقة اجتماعياً بالإضافة إلى انخفاض مستواه الاجتماعى والاقتصادى ، وبقدر فشل التعليم فى جذب العناصر الممتازة علمياً ومادياً ، بالقدر الذى يحدث معه انخفاض فى مكانة المعلم فى المجتمع ، مما يزيد فى مشكلة عدم قدرة التعليم على جذب نوعية جيدة لتحسين نوعية العمل التعليمى وتحسين مخرجات العملية التعليمية .

ومن ناحية أخرى فإنه نظراً لنظام تسعيرة الشهادات المعمول به فى مصر ونظام تحديد المؤهلات الدراسية المطلوبة للعمل فى مهنة التعليم فى كل مرحلة تعليمية . ونظراً لاعتبار مرحلة التعليم الابتدائى أقل المراحل من حيث المستوى العلمى المطلوب فى المعلم ، فقد اكتفت بمستوى تأهيل المعلمين اللازمين لهذه المرحلة إلى مستوى الثانوية العامة ، اعتقاداً من المسئولين بأن احتياجات الطفل العقلية والعلمية والثقافية فى هذه المرحلة بسيطة للغاية ولا تتعدى أوليات العلم والمعرفة كالقراءة والكتابة ومبادىء اللغة العربية والعمليات الحسابية البسيطة للغاية ، وبذلك ارتبط مستوى معلم الابتدائى أو معلم الصبيان كما كان يطلق عليه من قبل بأقل المؤهلات الدراسية وأقل المستويات العلمية وأقل المرتبات والدخل وأقل المستويات والدرجات الوظيفية من بين المعلمين فى الدولة .

هذا فضلاً عن أن قبول هذه الفئة أصلاً فى معاهد إعداد معلمى التعليم الابتدائى كان من بين الحاصلين على أدنى مجموع الدرجات فى المرحلة الإعدادية .

أما الملتحقون بكليات التربية من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة فإنهم يحصلون بعد أربع سنوات فى الكلية على شهادة جامعية عليا فى مستوى شهادة ليسانس الآداب أو بكالوريوس فى العلوم مضافاً عليها لفظ و « تربية » ومن ثم يتعين خريجوها معلمين فى المرحلة الإعدادية وبعد قضاء مدة محددة فى الخدمة لا تزيد عن أربع سنوات يمكن ترقيتهم للتدريس فى مرحلة التعليم الثانوى .

نقـــص الإعـــداد :

ونظراً لانخفاض المستوى التعليمى والتربوى لخريجى كليات التربية فإن سياسة إعداد المعلم فى مصر قد اتسمت بالذبذبة وعدم القدرة على مواجهة المشكلة(٧٨) فيما يتعلق بانقسام الآراء وتعدد الاتجاهات الفكرية نحو نظام إعداد معلم المرحلة الإعدادية حيث انقسمت الآراء إلى اتجاهين رئيسيين ، اتجاه ينادى باتباع نظام الإعداد التكاملى وهو أن تسير البرامج التربوية المهنية جنباً إلى جنب مع البرامج الثقافية والعلمية طوال السنوات الدراسية الأربعة .

واتجاه يرى اتباع نظام الإعداد التتابعى وفيه يقتصر السنوات الدراسية الأربعة على المواد الثقافية والعلمية ثم تتبعها سنة إضافية لاستكمال الدراسات المهنية التربوية .

وبالرغم من عقد المؤتمرات النوعية للدراسات التربوية لدراسة مشكلات إعداد المعلمين فى مصر والعالم العربى – سواء كانت مؤتمرات محلية أو قومية فإن توصيات المؤتمرات لم تخرج حتى الآن إلى حيز التنفيذ وخاصة فيما يتعلق منها بتحسين برامج إعداد المعلمين ، ورفع المستوى الاقتصادى للمعلم .

إذ أن ما يدرسه الطلاب فى كليات التربية فى برامج الدراسة العلمية والثقافية يقل كثيراً فى حجمه ومستواه عما يدرسه زملائهم فى الأقسام المناظرة بالكليات الجامعية الأخرى نظراً لتكدس المنهج الدراسى بالمواد العلمية مضافاً إليها المواد المهنية خلال سنوات الدراسة الأربعة مما يفوق قدرة الطالب على فهمها واستيعابها بالإضافة إلى انخفاض عدد الساعات المحددة لكل برنامج فى خطة الدراسة حتى يمكن تدريس كل مواد المنهج التى تزيد كثيراً عما هو مخصص لزملائهم من المواد المقررة فى الأقسام غير التربوية . ولا يتسع المجال هنا لإثبات جداول نقارن فيها بين ما يدرسه طلاب كليات التربية وبين ما يدرسه زملائهم فى الأقسام المناظرة فى الكليات غير التربوية الأخرى . كما أنه نظراً للتخصص الدقيق فقد تشعبت فروع العلوم التربوية والنفسية وزاد عددها وبرامجها لدرجة أنها أصبحت تطغى على مواد التخصص العلمية أو الأدبية . والنتيجة النهائية أن طلاب كليات التربية يدرسون قشوراً معرفية فى كل مادة وفى كل فرع من فروع العلوم التربوية مما يقلل من فاعلية هذه المواد أو يحقق إفادة منها . ونظراً لتكدس مواد المنهج وازدحامها بهذا الشكل فإن العملية التعليمية فى كليات التربية أصبحت مجرد تلقين من جانب الأستاذ الجامعى واستيعاب وتحصيل دون فهم من جانب الطالب واسترجاع ما تم حفظه فى ورقة الإجابة فى امتحان نهاية العام ثم ينسى الطالب بعد ذلك كل ما حفظه فى الذاكرة بمجرد الانتهاء من الامتحان لأنه لم يفهم ما استوعبه . ومن ثم فإن ما تعلمه الطالب خلال سنوات الدراسة يصبح قليل النفع .

وبالإضافة إلى انخفاض المستوى العلمى والثقافى والمهنى للمعلمين خريجى كليات التربية فإن ما قدم إليهم من معلومات ومعارف ونظريات علمية ثقافية أو تربوية هى بعيدة كل البعد عن حاجاتهم وواقعهم وبيئتهم ولا تتصل بظروف المجتمع أو فلسفته أو قيمه ، مما يجعل الهوة واسعة بين ما تعلموه وبين واقع الحياة العملية المدرسية بعد التخرج . فالمواد التى تدرس حالياً فى كليات التربية هى نسخ من المناهج والنظريات الغربية لكنها تفتقر إلى الرؤية التى حركتها فى الغرب مما جعلها أداة للتعليم القاصر ، فمعظم أساتذة التربية فى مصر قد تعلموا فى الغرب وتدربوا على النظريات العلمية التربوية الأجنبية ولكنهم لم يتمكنوا من الحصول على مجمل المعرفة التى توصل إليها علماء الغرب كما أنهم لم يستطيعوا أن يتفوقوا على أساتذتهم الغربيين فى مجال تخصصهم ومن ثم لم يتسع أحدهم إلى صياغة مجددة لما تعلموه من خلال الرؤية الإسلامية والظروف القومية للمجتمع العربى المسلم كما فعل أجدادهم الذين درسوا علوم القدماء وعملوا على وضعها فى صيغة إسلامية ، وبدلاً من ذلك قنع كل منهم باجتياز امتحاناته والحصول على الدرجة العلمية المنشودة والعودة إلى وطنه ليتبوأ مركزاً هاماً مرموقاً ، وتمثل الكتب التى قرأها خلال فترة دراسته منتهى ما يمكن أن تصل إليها معرفته العلمية حيث يعوزه الوقت والطاقة والحافز لكى يوسع آفاق معرفته الغربية بمعارف أخرى إضافية من تراثه وكتب أجداده المسلمين(٧٩) ، وتزيد ظروف عمله من ابتعاده عن بلوغ هذا الهدف الأسمى عزيز المنال ، فيحصر نفسه وطلابه بين أفكار ونظريات علمية أجنبية نبعت من ظروف وفى بيئات تختلف عن ظروف وبيئة المجتمع العربى الإسلامى معتقداً أنه حصل على أفضل وأسمى ما وصل إليه المعلم الغربى الذى سوف يصل به مع طلابه إلى حل مشكلات التعليم فى الوطن العربى . ودون وعى تمضى هذه المواد والمناهج البعيدة عن روح المجتمع الإسلامى فى تأثيرها الضار لإبعاد الطلاب عن جذورهم وحضارتهم فارضة نفسها كبدائل للمواد والمناهج والنظريات التربوية الإسلامية على أنها عوامل للتقدم والتحديث ، لكنها فى الواقع تجعل خريج كلية التربية فى المجتمع الإسلامى نموذجاً حياً للطالب المغرور الذى يعتقد أنه قد ألّم بكل علوم التربية ونظرياتها وهو فى الحقيقة لم يتعلم إلا القليل الذى لا ينفع وهكذا بالتدريج تتدنى المستويات العلمية باستمرار ويصبح النموذج الغربى للتعليم والنظريات التربوية المستوردة للمجتمع الإسلامى مسخاً مشوهاً للنموذج الأصلى فى الغرب المسيحى .

نشـأة المنظمات النقابية لخدمة قضايا المعلمين :

ظل المعلم العربى بوجه عام والمعلم المصرى بوجه خاص حتى أوائل الخمسينيات من القرن العشرين يخضع لوضع اجتماعى أقل من نظيره فى المهن الأخرى إذ كانت مرتبات المعلمين

على اختلاف مستوياتهم وبخاصة معلم التعليم الابتدائى أو معلم الصغار أقل من مرتبات نظرائهم فى المهن الأخرى ، وكانت فرص الترق أمامهم إلى الدرجات الأعلى ضعيفة للغاية ، وقد حاول المعلمون مراراً وتكراراً تقديم تظلمات إلى السلطة الحاكمة ، ونداءات مطالبة بزيادة الأجور وإفساح فرص الترق ، ومطالبات بإنشاء نقابة تطالب بحقوقهم وتنسق جهودهم ، وتدفع نشاطهم لأداء رسالتهم [(٨٠)] .

وقد كان للظروف السياسية والاقتصادية فى أوائل النصف الثانى من القرن العشرين دوراً هاماً فى تعديل أوضاع المعلمين العرب عندما نجحت الثورات الاجتماعية فى الوصول إلى السلطة السياسية وقبض زمام الحكم فى كثير من الدولة العربية ، كما ساهمت أيضاً زيادة الثروة الناتجة عن دخول البترول فى بعض البلاد العربية فى تحسين أحوال المعلمين ، فقد كان لمبادىء العدالة الاجتماعية التى نادت بها حكومة الثورة فى مصر منذ عام ١٩٥٢ وعملت بها بعض الحكومات الثورية فى البلاد العربية وفى إطار التنمية الاجتماعية اتخذت الحكومات العربية خطوة إيجابية نحو تصحيح وتحسين أوضاع المعلمين ، إيماناً بأن المعلم هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسى الذى يتوقف عليه نجاح المجتمع فى بلوغ غاياته ، وهو الوسيلة التى يتم بها تحقيق التغيير الاجتماعى ، وإدراكاً بأن مهنة التربية والتعليم هى صورة من صور الإنتاج : إنتاج العقول البشرية وتدريب السواعد الحية وتهيئتها للعمل والإنتاج الاقتصادى الأمر الذى يقتضى أن يتهيأ للمعلمين أوضاع اجتماعية تتكافأ مع الدور والمسئوليات التى يقوم بها، تحقق للمعلمين الأمل والحلم الذى كان يراودهم سنين طويلة ، إذ حصل المعلمون على نصيبهم من المرتبات والترقيات بعد أن كانوا أقل طوائف العاملين أجوراً وفرصاً للترق فارتفع مستوى أجورهم إلى مستوى نظرائهم فى المهن الأخرى وأنشئت لهم النقابات والروابط والجمعيات والاتحادات التى جمعت المعلمين فى وحدة ، ونشطت فى توفير أسباب الحياة الاجتماعية الكريمة الآمنة للمعلم . وكانت نقابة المعلمين فى مصر هدية حكومة الثورة للمعلمين إذ جاهدوا من أجل إنشائها قبل الثورة بسنوات طويلة ولكنها لم تظهر إلى حيز الوجود إلا فى مستهل عام ١٩٥٥ .

وبالتعاون المثمر بين نقابة المعلمين فى مصر وحكومة الثورة المصرية تمكنت النقابة من توفير الخدمات الصحية والاجتماعية للمعلمين ، وأنشأت لهم النوادى ومراكز النشاط الثقافى والاجتماعى والتربوى [(٨١)] ، ووفرت لهم المصايف للترفيه وقت الأجازات السنوية ، ونظمت الرحلات والمؤتمرات والخدمات القومية وتبادل العلاقات العلمية والثقافية بينهم وبين زملائهم فى الوطن العربى وسائر أنحاء العالم .

وكونت النقابة للمعلمين صندوق المعاشات والإعانات تمد المعلم وأسرته بالإعانات إلى جانب معاشه الحكومى بعد بلوغ سن الستين ليستكملا ٧٥٪ من آخر مرتب له . هذا غير الإعانات الاجتماعية عند المرض وفى الظروف التى تستدعى ذلك ، وكونت النقابة صندوق القرض الحسن يمد المعلمين بالقروض دون فوائد فى حالات العسر المادى ، إلى غير ذلك من الخدمات الاجتماعية والتربوية والقومية التى تحفظ للمعلم كرامته ومكانته فى المجتمع .

ولما كانت ظروف المجتمعات العربية والإسلامية تقتضى ضرورة تجميع الجهود وتنسيق النشاط لمواجهة التغيرات السريعة فى المجال العلمى والمهنى وملاحقة التغيرات فى مستويات المعيشة ومسايرة ركب الحضارة التكنولوجية المذهلة فى هذا العصر ، فقد أدركت نقابة المعلمين فى مصر بعد نشأتها بعام واحد ضرورة تجميع العمل العربى للمعلمين ، فدعت إلى المؤتمر الأول للمعلمين العرب الذى عقد فى الإسكندرية عام ١٩٥٦ وحضرته وفود من كل الأقطار العربية ونوقش فى هذا المؤتمر « دور المعلمين العرب فى وحدة الأمة العربية»[٨٢] وقد أوصى المؤتمر بإنشاء « اتحاد المعلمين العرب » يجمع شملهم وينسق نشاطهم ويدفع عملهم التربوى والاجتماعى والقومى للنهوض بمستوى التعليم ورفع مستويات المعلمين . وتم بالفعل تأسيس ذلك الاتحاد الذى عقد فى لبنان فى ذلك الحين ، وقد بحث المؤتمر الثانى للمعلمين العرب « الضمانات الاجتماعية للمعلمين » وانتهت بحوثه وتوصياته فى هذا المجال إلى العمل على توفير ضمانات سبع للمعلم العربى[٨٣] :

١ — ضمانة عدالة الالتحاق بمهنة التعليم .
٢ — ضمانة عدالة الترقى فى وظائف التعليم .
٣ — ضمانة عدالة الأجور للمعلمين .
٤ — ضمانة عدالة تيسير النمو العلمى والمهنى للمعلمين .
٥ — ضمانة تيسير الحياة الاجتماعية المناسبة للمعلمين .
٦ — ضمانة تيسير الحياة بعد التقاعد .
٧ — ضمانة تيسير الحياة لأسر المعلم بعد وفاته .

وانضم إلى الاتحاد حينئذ خمس نقابات مؤسسة هى نقابة المعلمين فى مصر ، وسوريا ، ولبنان ، والعراق ، وتونس . ورسم الاتحاد خطة لضم نقابات المعلمين الموجودة حينئذ وإنشاء نقابات فى البلاد الأخرى تنضم إلى الاتحاد ، وأيدت الجامعة العربية الاتحاد وتوثقت أواصر التعاون بينهما .

وفى المؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم العرب الذى عقد فى بغداد عام ١٩٦٤ وضعت المادة الرابعة عشر فى الاتفاق الثقافى بين الدول العربية والتى تنص على : أن تساعد الحكومات العربية على إنشاء « منظمات للمعلمين » بها وَفقاً لظروف كل منها تنضم لاتحاد المعلمين العرب . فانضم إلى الاتحاد منظمات المعلمين فى الجزائر ، والكويت ، والسودان ، وفلسطين ، واليمن الجنوبية ، والمغرب . كما انضمت إليها نقابة المعلمين فى موريتانيا .

وإلى جانب نشاط اتحاد المعلمين فى تنسيق النشاط من أجل الخدمة التعليمية والاجتماعية للمعلمين ، رسم خطته على العمل فى مجالين رئيسيين[٨٣] بالإضافة إلى المجال الأول .

أولهما : العمل على النهوض بالتربية والتعليم فى الوطن العربى ، وفى هذا الميدان حرص اتحاد المعلمين العرب على أن يضع على جدول مؤتمراته التى يعقدها كل سنتين موضوعاً تربوياً ذا أثر فى تطور التعليم .

وثانيهما : العمل فى المجال القومى لخدمة القضايا العربية وتوجيه كل الإمكانيات لمعركة المصير العربى .

ورغبة فى التفاعل مع منظمات المعلمين بالخارج لتبادل الخبرات والتجارب فى شئون التعليم والمعلمين فقد توثقت علاقات التعاون بين منظمات المعلمين العرب ونحو مائتى نقابة فى الخارج تنضوى فى عضوية اتحادين عالميين .

١ – الاتحاد الدولى لنقابات المعلمين (Fise) ومركزه « براغ » ويضم أكثر من ستين نقابة .

٢ – الاتحاد العالمى لمنظمات المهن التعليمية (W. S. O. T. P.) الذى كان مركزه واشنطن ثم انتقل إلى جنيف ، ويضم نحو ١٥٠ نقابة فى العالم .

وتبادل اتحاد المعلمين العرب مع هذين الاتحادين الخبرات والتجارب وحضور المؤتمرات وعرضت القضية العربية فى كل الاجتماعات . وهكذا نشطت نقابات المعلمين العرب واتحادات المعلمين العرب فى توثيق العلاقات والروابط وتبادل الزيارات بين المعلمين ، وتقديم الخدمات الاجتماعية لهم لدفع نشاطهم التربوى والقومى فى كل المجالات . ولو أن الأمر مايزال يتطلب جهوداً لتوفير الإمكانات اللازمة لاستكمال حقوق المعلمين وتصحيح بعض الأوضاع لبعض المؤهلات فى مرحلة التعليم الابتدائى .

الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين :

عُملت منظمات المعلمين (Fise) « W. S. O. T. P. » بالتعاون مع منظمة العمل

الدولية « I. L. O. » ومع هيئة اليونسكو « U. N. E. S. C. O. » على وضع وثيقة دولية لمكانة المعلم ، تحدد شروط العمل وأوضاعه ، واعتمدت الوثيقة الدولية باليونسكو فى سبتمبر ١٩٦٦ .

وأهم ما تضمنته هذه الوثيقة ثلاث بنود تشتمل على مبادىء عامة هى[٨٤] :

أولاً : مبادىء عامة فى سياسة التعليم .

ثانياً : مبادىء عامة فى إعداد المعلمين .

ثالثاً : مبادىء عامة فى حقوق المعلمين .

ومن أهم ما جاء فى البند الثانى الخاص بإعداد المعلمين ما يلى :

١ - يجب وضع سياسة ثابتة لإعداد المعلمين تتوازن مع سياسة التوسع فى التعليم . وأن يكون التأهيل للتعليم دراسة متفرغة فى معاهد قائمة فى نفس الإقليم .

٢ - يجب أن يشتمل كل منهج لإعداد المعلمين على العناصر الآتية :

أ - الدراسات العامة - دراسة علم النفس والاجتماع - نظريات التربية وتاريخها - التعليم المقارن - الإدارة المدرسية - طرق تدريس المواد المختلفة - دراسات تتصل بالمواد التى سوف يقوم الطالب بتدريسها .

ب - التدريبات المعملية على التعليم والنشاط المدرسى تحت إشراف أساتذة مؤهلين تأهيلاً كاملاً .

جـ - تشجيع البحوث الخاصة بالتربية وبتدريس المواد المختلفة .

ومن أهم ما جاء فى البند الثالث الخاص بحقوق المعلمين ما يلى :

١ - العمل على ضمان الاستقرار المهنى ، والاستمرار فى العمل ، ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التى من شأنها الإضرار بحاضرهم المهنى أو مستقبلهم .

٢ - يجب أن تتمتع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة .

٣ - يجب أن تعطى أهمية خاصة لمرتبات المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم فى المهن الأخرى .

٤ - تحديد ساعات العمل المطلوبة مع مراعاة أعباء عمل المعلم . وإذا تضمنت القواعد حداً أقصى لساعات العمل فإن المعلم الذى يزيد جدوله عن هذا الحد يتقاضى أجراً إضافياً .

٥ – ينبغى أن يتسع المجال أمام كل المعلمين للترقية إلى وظائف التفتيش ، والإدارة التعليمية على أن تركز الترقيات على تقييم موضوعى لما تتطلبه الوظيفة الجديدة من مؤهلات وكفاءات .

٦ – يمنح المعلمون أجازات سنوية بمرتب كامل ، ويحسن أن يمنح المعلم أجازات دراسية بمرتب كامل أو جزئى ، مع حماية وضع المدرسة وفقاً لاتفاقية عام ١٩٥٦ .

٧ – يجب أن يتمتع كل المعلمين بضمان اجتماعى بطريقة تتمشى مع كافة الحالات المنوه عنها فى اتفاقية العمل الدولية عام ١٩٥٢ خاصة فيما يتعلق بالعلاج الطبى وإعانات المرض ، وتأمين الشيخوخة وإعانة إصابة العمل والعجز .

٨ – فى الأقاليم البعيدة عن أماكن الإسكان يجب أن توضع تحت تصرف المعلمين وأسرهم مساكن مريحة بالمجان أو بأجر زهيد ، ويجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون بتسهيلات سفر وتعويضهم عما يتعرضون له من صعوبات مثل منحهم بدلات خاصة .

وتتابع منظمات المعلمين العامة تطبيق هذه الوثيقة عن طريق تقارير تعدها النقابات ، وعن طريق البحث والمتابعة فى المؤتمرات الدولية ، ومن بين تلك المؤتمرات اللقاء الدولى الذى دعا إليه الاتحاد الدولى لنقابات المعلمين « Fise » فى براغ فى يوليو عام ١٩٧١ وحضره ٨٣ وفداً منها ثمانية وفود عربية ناقشت موضوع الضمانات المهنية وتابعت تنفيذ هذه الوثيقة .

ومن خلال التعاون بين اتحاد المعلمين العرب والإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، درست مسئوليات المعلم العربى ومبادىء أخلاقياته ، وتقاليد المهنة وصدر بها « ميثاق المعلم العربى » أقره المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب عند انعقاده فى الكويت فى فبراير عام ١٩٧١ .

أخلاقيات المهنة وواجبات المعلمين

لقد عد المسلمون الأخلاقيات الكاملة أفضل من العلم وجعلوها أساساً لنجاح المعلم والمتعلم على السواء ، ولا شك أن ذلك هو لب الحكمة ونهاية الرشد ، فكل تربية لا تؤسس على الخلق الكامل تعد تربية فاشلة ، وكل مدنية لا تؤسس على الخير والفضيلة تعد مدنية زائفة زائلة . وما اصطفى الله سبحانه وتعالى رسولاً أو نبياً (ليعلم البشر ويهديهم إلى الصراط المستقيم ويخرجهم من الضلال إلى الهدى والنور نور العلم) إلا وكان على خُلق كريم [٨٥] .

قال تعالى فى سورة مريم آية ٤١ :

﴿ **واذكر فى الكتاب إبراهيم إنه كان صديقاً نبيا** ﴾ .

وفى سورة مريم آية ٥٤ :

﴿ **واذكر فى الكتاب إسماعيل إنه كان صادق الوعد** ﴾ .

وفى سورة مريم آية ٥١ :

﴿ **واذكر فى الكتاب موسى إنه كان مخلصاً وكان رسولاً نبياً** ﴾ .

وفى سورة القلم آية ٤ :

﴿ **وإنك لعلى خُلق عظيم** ﴾ .

ومن ثم فإن مهنة التعليم كانت منذ القدم تحتل مكانة سامية بين المهن الأخرى وتحوطها كل المجتمعات بالإجلال والاحترام فهى رسالة الأنبياء والرسل ذوى الخلق الكريم الذين بعثهم الله سبحانه وتعالى ليعلموا الناس أمور دينهم ودنياهم وقد كرم الله جل شأنه مهنة التعليم والمعلمين فوصف نفسه بالمعلم لآدم[٨٦] فى قوله تعالى :

﴿ **وعلم آدم الأسماء كلها** ﴾[٨٧]، وهو جل شأنه معلم الإنسان فى قوله تعالى : ﴿ **علم الإنسان ما لم يعلم** ﴾[٨٨]، وهو معلم الرسول صلى الله عليه وسلم فى قوله تعالى : ﴿ **وعلمك ما لم تكن تعلم** ﴾[٨٩] ولذا فإن رفعة الإنسان ومكانته عند الله هى بقدر ما يحصل من العلم وبقدر إزكاء نفسه وإصلاحها بالتعليم . قال تعالى : ﴿ **يرفع الله الذين آمنوا والذين أوتوا العلم درجات** ﴾[٩٠] .

ولذا شغلت قضية أخلاقيات المهنة كثيراً من العلماء والفلاسفة والمربين منذ القرن الثالث الهجرى حتى القرن السادس الهجرى فى الفترات التى انحدر فيها بعض الدخلاء على المهنة بمستوى أخلاقياتها ومستوى التعليم ، فكان التعليم والأخلاق من الموضوعات التى كثر فيها التأليف فى مختلف العصور الإسلامية كما سبق أن ذكرنا فى الجزء الأول من البحث ، ولو عدنا إلى الوراء مئات القرون قبل ظهور الإسلام لوجدنا أن الاهتمام بقضية أخلاق المعلمين والمتعلمين كانت قضية كل عصر ، ودعوة كل مصلح ، وأمل كل نظام يبحث عن الخير والفضيلة . ولعل المربى العظيم سقراط كان من أوائل الفلاسفة المصلحين الذين وجهوا الأنظار إلى الأخلاق وعلاقتها بالعلم والتعليم حين قال : « إن المعرفة تؤدى إلى الفضيلة »[٩١] .

أما أرسطو تلميذ أفلاطون فقد رأى أن الفضيلة لا تتكون من مجرد معرفة الخير بل من تطبيق هذه المعرفة ، بينما قال المعلم المسلم ابن خلدون إن الأبناء يأخذون بالتقليد والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح والإرشاد لذلك فإن خير وسيلة لاكتساب الأخلاق هى القدوة

الحسنة . بينما يرى فلاسفة التربية الأوروبيين فى العصر الحديث أن الاخلاق تتكون عند الفرد بالتعود عليها منذ الصغر فيقول جون لوك : .

« ... إن أساس الفضيلة أن يقدر الفرد على منع نفسه كثيراً مما تميل إليه وترغب فيه . إذا لم يكن العقل رائدها فى هذه الميول والرغبات ، أما طريق الحصول على هذه القدرة فإنما يكون بالتعود منذ الصغر ... » .

ولما كانت الأخلاق الفاضلة قانوناً سماوياً يحكم سلوك الصالحين من البشر الذين اختاروا الصراط المستقيم فإن العناصر التى تكون فى مجموعها الأخلاق الفاضلة لا تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة بل هى من الثوابت التى تحكم التعاملات والمعاملات السليمة بين الناس فى جميع المهن بين مختلف الفئات والطبقات وبين شتى الجماعات والمجتمعات .

ومن ثم كانت الأخلاقية المهنية من الموضوعات الرئيسية التى تناولها العرب بالدراسة وكانوا أول من أدركوا فى كتبهم ومؤلفاتهم أهمية المبادىء والأسس الأخلاقية التى تقوم عليها العلاقات بين أصحاب المهنة الواحدة فوضحوا طبيعة المهن المختلفة وما تستدعيه من صفات خلقية وقدرات شخصية ينبغى توافرها لدى أصحاب المهنة من أجل الاضطلاع بمسئولياتهم والقيام بواجباتهم وأعمالهم إن أرادوا الخير لتحقيق الأهداف المنوطة بها[٩٢] .

وكان التعليم من المجالات المهنية التى كثر فيها التأليف حول أخلاقيات المعلمين وواجباتهم نحو مهنة التعليم ، ففى كتاب الآداب الصغير ذكر ابن المقفع أن من يريد أن يُعلم غيره أولى به أن يبدأ بتعليم نفسه فقال :

«... من نصب نفسه للناس إماماً فى الدين عليه أن يبدأ بتعليم نفسه وتقويمها فى السيرة، والرأى ، واللفظ ، فيكون تعليمه للناس بسيرته أبلغ من تعليمه بلسانه ... ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال والتفضيل من معلم الناس ومؤدبهم .. »[٩٣] .

وفى كتاب إحياء علوم الدين يقول الغزالى :

« .. ثم على المعلم أن يشفق على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه ، وألا يدع من نصح المتعلم شيئاً ، وأن يمنعه من التصدى لرتبة قبل استحقاقها ، ثم ينبهه أن الغرض من طلب العلم ، الثقافة والقرب من الله دون الرياسة والمباهاة والمنافسة ، وأن يهتم بأخلاق التلاميذ اهتمامه بعقولهم ، وأن يزجرهم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ، ولا يصرح بالزجر إلا عند الضرورة .. »[٩٤] .

وفى موضع آخر يقول الغزالى فى رسالة « الأدب فى الدين » :

« ... فهم ينظرون إلى مدرسهم على أنه نموذج صالح يقلدونه ، فعليه أن يدرك ذلك ، فأعين التلاميذ إليه ناظرة ، وآذانهم إليه مصغية ، فما استحسن فهو عندهم الحسن وما استقبح فهو عندهم القبيح »[٩٥] .

ويقول العبدرى فى كتاب « المدخل » إنه على المدرس أن ينظر إلى تلاميذه نظرة مساواة وإنصاف وعدل ، وألا يميز بحال من الأحوال بين أولاد الأغنياء وأولاد الفقراء .

وينصح ابن جماعة المدرس فى كتابه « تذكرة السامع والمتكلم » : «ألا يدرس وقت جوعه أو عطشه أو همه أو غضبه أو اضطرابه أو قلقه ، وألا يطيل الدرس تطويلاً يمل ، ولا يقصره تقصيراً يخل ، ويراعى فى ذلك مصلحة الحاضرين ، ثم عليه ألا يجاوز صوته مجلسه ، وألا يقصر عن أسماع الحاضرين »[٩٦] .

ومن أخلاقيات المهنة التى نستنبطها فى كتب الأصول (القرآن والسنة) ومن كتب التراث ما يلى[٩٧] :

١ - الحلم : أن يكون المعلم حليماً مع تلاميذه وأن يضبط نفسه ويكظم غيظه لا يغضب لأتفه الأسباب ولا يكون فظاً فى قوله حتى لا ينفروا منه وأن يكون حازماً فى غير قسوة حتى لا يكرهوه ، وليناً فى غير ضعف حتى لا يستهزئوا به .

قال تعالى :

﴿ ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك ﴾ . آل عمران آية : ١٥٩ .

وعن أبى هريرة عن النبى صلى الله عليه وسلم قال :

« اطلبوا العلم واطلبوا مع العلم السنة والحلم ، لينوا لمن تعلمون ولمن تعلمون منه ، ولا تكونوا من جبابرة العلماء فيغلب عليكم جهلكم » .

وقال على ابن أبى طالب :

« من لانت كلمته وجبت محبته » .

٢ - الإخلاص فى العمل : إن الإخلاص فى العمل هو أفضل وسيلة لنجاحه فى مهنته ونجاح تلاميذه فى تحصيلهم للعلم ، ولذا وجب على المعلم أن يعطى للعلم حقه وللتعليم وقته ، مهما تكلف من ذلك عناءاً أو مشقة ، دون أن ينتظر من التلاميذ شكراً أو مكافأة ، وإنما يتقن عمله بدافع إخلاصه له وأمانته فإن الله مطلع ورقيب ، قال تعالى : ﴿ **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون** ﴾. [سورة التوبة : ١٠٥] .

٣ - الأمانة فى العلم : ومن أهم التزامات المعلم نحو المهنة أن ينقل ما تعلمه إلى المتعلمين ليرشدهم ويزكيهم ويوجه لهم النصيحة وألا يقول إلا ما أحاط به علمه ، وإذا افتقد معلومة فعليه أن يزود نفسه بالعلم بها ولا يفتى فيما لا يعلم . فليس من العيب أن يقول لا أدرى عما لم يحط به علما فكلمة لا أدرى نصف العلم . سئل الشعبى فقيه العراق عن شىء فقال : لا أدرى ، فقيل له ألا تستحى من قولك لا أدرى وأنت فقيه أهل العراقيين ؟ فقال : لكن الملائكة لم تستح حين قالت ﴿ **سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا** ﴾. [سورة البقرة : ٣٢] والاستزادة من العلم أمر من الله سبحانه وتعالى لرسوله الكريم ولكل معلم فى قوله تعالى : ﴿ **وقل رب زدنى علما** ﴾. [سورة طه : ١١٤].

٤ - ألا يبخل المعلم بعلمه على المتعلم ولا يكتم العلم : ومن التزامات المهنة ألا يمتنع المعلم عن إفادة طالب العلم وألا يكتم عنه علماً تعلمه وألا يجد فى كتم العلم حجة أو سبباً كأن يعتقد أنه أعطى الطالب على قدر ما تدفعه الدولة له من أجر فإن ذلك إخلال بآداب المهنة وارتكاب لإثم عظيم فى حق العلم وحق الطالب . قال تعالى : ﴿ **وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه** ﴾ (٩٨)، ﴿ **إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس فى الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون** ﴾ (٩٩). وروى عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه قال : « من كتم علماً يعلمه ، ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار » .

ومن أهم واجبـات المعلـم :

١ - وعى المعلم بالأبعاد الجديدة لثقافة مجتمعه :

إن المعلم باعتباره الشخص الذى اؤتمن على عقول الناشئة والشباب وجب عليه أن يكون على علم ووعى بالقيم والمثل والأفكار التى تحكم سلوك المجتمع الإسلامى وأن يكون قادراً على التعبير عنها بالقول والفعل والسلوك ، كما أن المجتمع العربى الإسلامى يمر بفترة حاسمة من تاريخه وهو يعانى تحولات وتغيرات خطيرة فى مختلف جوانب حياته فإن المعلم المسلم مطالب بأن يكون على وعى بقضايا بلاده المصرية ملتزماً بأهداف المجتمع العربى والإسلامى مؤمناً بتراثه العريق عارفاً بالتحولات الخطيرة التى يمر بها المجتمع والتحديات والصراعات القائمة فيه . محيطاً بما يحدثه التقدم العلمى والتكنولوجى وما يحدثه التصنيع من تغيرات فى التراكيب الاجتماعية والثقافية ، واثقاً بأن للمعلم دوراً خطيراً فى الحفاظ على التركيب الاجتماعى السليم وأنه لا سبيل إلى إحداث التقدم فيه إلا بالأخذ بأسلوب العلم تفكيراً وعملاً حتى لا تطغى القيم المادية وما تحدثه الثورة الصناعية والتكنولوجية على القيم الروحية للإنسان .

٢ - وعى المعلم بأدواره ومسئولياته :

إن المعلم الصالح ليس هو القادر على توصيل مادته العلمية إلى عقول تلاميذه بكفاءة عالية فحسب وإنما هو مطالب بأن يكون المربى والموجه والرائد والقائد الفكرى حتى يتمكن عن طريق الجيل الذى يعلمه أن يقود مجتمعه إلى حياة متطورة تحددها أطر فكرية جديدة قوامها الدين والعلم والتكنولوجيا والخطط اللازمة للتنمية مع الإيمان العميق بالقيم الروحية والخلقية ، وذلك لاعتبار المعلم أحد مصادر المعرفة بالنسبة لتلاميذه ، وباعتباره موجهاً للثقافة الأصلية والمعارف الإنسانية المعاصرة وتنقيتها مما اندس عليها من أفكار زائفة ومضللة ، وهذه المسئولية يشارك فيها المعلمون على اختلاف تخصصاتهم سواء كان مدرساً للعلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية أو مدرساً للدين ، وباعتباره موجهاً لتلاميذه ومساعداً لهم على حل مشكلاتهم ، وباعتباره قائداً إدارياً فى فصله ومدرسته ينظم جهود المتعلمين ويعالج العلاقات الإنسانية بينه وبينهم لإكسابها الصفات السلوكية السليمة التى تساعد على التفاعل البناء ، وباعتباره خبيراً فى تكنولوجيا التعليم المتطورة عارفاً بالوسائل والأدوات المعينة على التعليم لتسهيل فهم واستيعاب وتطبيق المادة العلمية . وفوق ذلك كله باعتباره معلماً مسلماً فمن واجباته التفقه فى دينه ونقل ما تعلمه إلى تلاميذه اقتداءاً بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » كما أن من أهم واجباته احترام ميثاق المعلم ومراعاة آداب المهنة وأخلاقياتها .

٣ - وعى المعلم بطبيعة المتعلمين :

يجب على المعلم أن يكون عالماً بطبائع المتعلمين وميولهم وعاداتهم واستعداداتهم ومستوى تفكيرهم وذكائهم حتى لا يضل فى تعليمهم وحتى يقدم لهم المعلومات التى تناسب مستواهم العقلى ويتدرج معهم على قدر استعدادهم وإدراكهم وفهمهم ويخاطبهم على قدر عقولهم حتى لا ينفروا من العلم أو يتخبطوا فيما يتعلمون .

وقد أدرك علماء المسلمين أن التربية ليست فقط هى نقل العلم والتعليم وإنما هى التربية بمعناها الحديث أى أنها تشمل إلى جانب تنمية العقل وتزويده بالعلم ، رياضة الجسم ورياضة النفس ، ومن ثم فإن إلمام المعلم بالعلم والمعرفة وحده لا يكفى بل لابد أن يضاف إلى العلم فن التربية ويكون ذلك بمعرفة المعلم طبيعة المتعلم سواء كان ناشئاً أو شاباً ودارسة نفسيته والنزول إلى مستواه ، والاتصال العاطفى به ليكون جسراً ينمى العلاقة بين المعلم والمتعلم ويوصل من خلاله العلم إلى عقل التلميذ . قال ابن عبدون : « والتعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودراية ولطف ، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذى يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس

حتى يرتاض ويقبل التعليم » وقد عقد ابن خلدون فصلاً فى كتاب « المقدمة » شرح فيه هذه النظرية وجعل عنوانه « فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع » وهو يقول فيه : « مما يدل على أن تعليم العلم صناعة ، اختلاف الاصطلاحات فيه ، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح فى التعليم يختص به شأن الصنائع كلها ، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من اختلاف العلم والمعارف وإنما نتج عن اختلاف طبيعة المتعلمين واختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية فى كل مرحلة تعليمية وإلا لكان العلم واحداً عند جميعهم .

الانحرافات المهنية فى سلوك المعلمين فى الوقت الحاضر :

إن ما سبق ذكره عن أحوال المعلمين فى العصر الحديث إنما هو يمثل صورة واقعية لما تعانيه بعض المجتمعات العربي الإسلامية بوجه عام والمجتمع المصرى بوجه خاص من مشكلات خاصة بالمعلمين ومهنة التعليم ولا شك أن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى مر بها المجتمع العربى الإسلامى قد تمخض عنها كثير من المشكلات ومن بينها مشكلة المعلمين والتى يمكن حصرها فى النقاط التالية :

— انخفاض المستوى الاقتصادى والاجتماعي للمعلمين .
— سيطرة الدولة على التعليم وتدخلها فى إدارته ووضع نظام لتعيين المعلمين .
— هبوط المستوى العلمى والثقافى والمهنى للمعلمين .
— الاعتماد على المؤهل الدراسى كرخصة تؤهل صاحبها للالتحاق بالمهنة بغض النظر عن مستوى الكفاءة والمستوى العلمى .
— شروط القبول وأسس الاختيار لطلاب كليات إعداد المعلمين غير سليمة وغير علمية .
— عدم كفاية المرتبات والمكافآت التى تعطى للمعلمين إذا قورنت بمرتبات العمال فى المصانع .
— افتقاد فرص الترقى للوظائف العليا .
— حاجة المعلمين إلى بذل مزيد من الجهد للمتابعة والاطلاع المستمر لما يجدّ من معلومات ونظريات علمية فى مجال تخصصاتهم .

فى مثل هذه الظروف التعليمية التى يمر بها المعلمون خريجو معاهد وكليات إعداد المعلمين فى مصر والعالم العربى ، بالإضافة إلى انخفاض المستوى الاجتماعى والاقتصادى للمعلمين ، وتدخل الدولة فى تعيينهم وتحديد مرتباتهم ، وتحديد المستوى العلمى والوظيفى المطلوب لتعيينهم فى كل مرحلة تعليمية ، وتحديد مرتبات كل فئة منهم تبعاً لمؤهلاتها العلمية فإن الوضع

الاقتصادى والاجتماعى للمعلم العربى بوجه عام والمصرى بوجه خاص دون المستوى اللائق الذى يحفزه لأداء مسئولياته ومهام عمله بإخلاص وأمانة تفرضها عليه أخلاقيات المهنة التى تجعل من مهنة التعليم رسالة سماوية .

وإذا كانت الانحرافات الخلقية قد تفشت بين معلمى الصغار دون غيرهم فى بعض العصور الإسلامية فإن بعض المعلمين على اختلاف مستوياتهم فى العصر الحديث قد أخلوا بأخلاقيات المهنة وأخلوا بالرسالة وخانوا الأمانة نظراً لضيق الحال وكثرة مطالب الحياة وارتفاع الأسعار مع انخفاض المرتبات ، ونظراً لهذه الظروف الاقتصادية الصعبة نجد بعض المعلمين فى جميع المراحل التعليمية على حد سواء حتى فى مرحلة التعليم العالى قد وجدوا فى الدروس الخصوصية وسيلة لزيادة الدخل وتخطى ظروف الفقر والحرمان ، وليس الدروس الخصوصية عيباً أو شيئاً محرماً إذا كان الطالب بالفعل فى حاجة إلى من يعيد معه الدرس ويزيد له فى الشرح ، ولكن ما يحدث فى الوقت الحاضر هو تقصير متعمد من المدرسة فى إعطاء الدرس والشرح حقه فى حجرة الدراسة حتى يضطر التلاميذ إلى تعويض ذلك بطلب الدروس الخصوصية . كما أن التفرقة فى المعاملة بين التلاميذ الذين يتلقون درساً خصوصياً وتمييزهم عن غيرهم داخل الفصل سواء فى المعاملة الحسنة أو الإسراف فى إعطائهم درجات أكبر من غيرهم فإن ذلك يعد أيضاً سلوكاً غير أخلاقى يهدف منه المعلم التأثير على بقية التلاميذ فى الفصل لكى يطلبوا درساً خصوصياً إذا أرادوا أن يعاملوا بنفس الملاطفة والتقدير والامتياز الذى يحصل عليه زملاؤهم .

ومما يثير الدهشة أن أولياء الأمور يشجعون أبناءهم فى طلب دروس خصوصية من معلم الفصل حتى يضمنوا لأولادهم الحصول على أكبر الدرجات فى امتحانات النقل أو خوفاً من تهديد المدرس لمستقبل أبنائهم معتقدين أن المدرس فى إمكانه ومن سلطاته أن يتحدى الطالب أو التلميذ عن قصد ويسجل له درجات منخفضة أو يتعمد رسوبه فى امتحانات الفترات أو امتحان النقل فى نهاية العام . وهذا يؤكد قول الشاعر أبو الأسود الدؤلى :

المعلم والطبيب كلاهما ... لا ينصحان إذا هما لم يكرما
فاصبر لدائك إن أهنت طبيبه ... واصبر لجهلك إن جفوت معلما

بالإضافة إلى ذلك فإن المعلم قد يسىء إلى نفسه وإلى مهنته بالعديد من التصرفات التى لا تتفق وآداب المهنة . فقد يرغم التلاميذ أو الطلاب على تقديم الهدايا إذا أرادوا مزيداً من الشرح والاهتمام أو يقصر فى أداء واجباته ومسئولياته تجاه التلاميذ معتقداً أنه أعطاهم من جهده ووقته ما يناسب ما يدفع إليه من مرتب وأحياناً ما نسمع عن بعض المعلمين أنهم

يرتكبون أسوأ جريمة فى حق المهنة وذلك بإفشاء سرية الامتحانات إلى بعض التلاميذ وأولياء أمورهم مقابل مبلغ من المال .

وجدير بالذكر أن مسألة انحراف بعض المعلمين نظراً لتكرار حدوثها أصبحت تعتبر ظاهرة متفشية فى العصر الحديث غير أن مسئولية هذه الانحرافات لا تقع على المعلمين وحدهم بل يشارك فيها أيضاً أولياء أمور الطلاب والتلاميذ فهم الذين يشجعون المعلم على مخالفة ضميره وقبول الهدايا أو الرشاوى أو بيع الامتحانات لدرجة أنه حدث فى الفترة الأخيرة ظاهرة غريبة ابتدعها أولياء الأمور فى بعض أقاليم القطر فى الوجه البحرى عرفت بظاهرة الغش الجماعى حيث اتفق أولياء الأمور مع بعض المسئولين على تلقين أبنائهم إجابات الأسئلة أثناء امتحان الثانوية العامة عن طريق مكبر الصوت داخل اللجنة . وقد تكررت هذه الحادثة من قبل فى بعض المدارس فى الامتحانات العامة ولكن فى كل مرة تم إبلاغ رجال الأمن وتمكنت وزارة التربية والتعليم من إلغاء الامتحان ومعاقبة المشاركين فى الجريمة من رجال التعليم المراقبين على اللجان وقت الامتحان .

وقد انتشر بين معلمى المرحلة الابتدائية الاشتغال فى أعمال حرفية إضافية مثل أعمال البناء والطلاء والنجارة والسباكة وتركيب بلاط الأرضيات وسيراميك الحمامات ورخام واجهات العمائر وغيرها نظراً لارتفاع الأجور فى هذه المهن ومثل هذه الأعمال التى تقلل من مكانة المعلم واحترامه لنفسه ولمهنته فضلاً عن أنها ترهق المعلم وتجهده وبالتالى لا يكون قادراً فى اليوم التالى على أداء عمله المدرسى ويكون هذا جميعه على حساب مصلحة تلاميذه والعملية التعليمية التى اؤتمن عليها .

ولم يخالف المعلمون وحدهم آداب المهنة بل شاركهم فى المخالفة نظار المدارس ومديرى التعليم فى بعض المناطق حيث يحصلون على نسبة من الدخل الإضافى للمعلم نظير التستر عليه لدرجة أن كثيراً من المدارس الثانوية قد تسرب منها الطلاب وتحولت بيوتهم إلى مؤسسات تعليمية للدروس الخصوصية دون أن يتخذ نظار هذه المدارس أى إجراء رسمى لمعاقبة المدرسين والتلاميذ .

ومعنى ذلك أن المعلمين فى الوقت الحديث غير فاهمين لرسالتهم وغير واعين بواجباتهم ، وغير مدركين لأخلاقيات المهنة وآدابها مما جعلهم يسيئون لأنفسهم وإلى مهنة التعليم .

وإذا كانت ظروف المهنة تثقل كاهل المعلم وتقلل من مكانته الاجتماعية وتسىء إلى وضعه الاقتصادى فإن سلوكه الشخصى مسئول إلى حد كبير عن نظرة المجتمع المتدنية للمعلمين .

نتـائج الدراســة :

يتضح من الدراسة الوصفية التحليلية لأحوال المعلمين العرب المسلمين بوجه عام والمعلم المصرى بوجه خاص ما يلى :

١ – أنه بالرغم من الجهود التى بذلت على المستوى المحلى والقومى والعالمى لتحسين أوضاع المعلمين العرب إلا أنه لم تتمكن مهنة التعليم حتى الآن من جذب العناصر الممتازة علمياً واقتصادياً .

٢ – أن تحسين مرتبات المعلمين لم تتناسب حتى الآن مع ما يبذله المعلم من جهد كما أنه لا يتناسب مع الارتفاع المستمر فى الأسعار وارتفاع مستوى المعيشة على النطاق القومى والعالمى .

٣ – أن الحوافز التى تقدم للمدرسين عن العمل أو التدريب أثناء الخدمة لا تكفى لإغراء وجذب الطلاب الممتازين للالتحاق بكليات التربية أو استمرار المعلمين فى مهنتهم ، ولذا يشعر كثير من المعلمين بعدم الرضا عن المهنة ويفتر حماسهم للعمل بعد فترة قصيرة من الالتحاق بالمهنة تظهر آثاره فى عدم اهتمام المعلمين بالنمو المهنى والأكاديمى أثناء الخدمة والذى يبدو واضحاً فى انخفاض مستوى كفاءتهم وأدائهم وزيادة طلب التلاميذ للدروس الخصوصية .

٤ – بالرغم من تحسين أوضاع المعلمين فى الوقت الحاضر عن ذى قبل إلا أن نظرة المجتمع المتدنية لم تتغير بالنسبة للمعلمين وخاصة معلمى الابتدائى ، وما تزال نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى .

٥ – أن منهج إعداد المعلمين الذى تضمنته « الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين » قد اشتمل على دراسات عامة ، ودراسات تربوية ، ودراسات تخصصية وتدريبات عملية ، وبحوث خاصة بالتربية وتدريس المواد المختلفة ، ولم تذكر الوثيقة أهمية الدراسات المتعلقة بدستور المهنة وأخلاقياتها ، وميثاق العمل التعليمى كما أنه ينقص هذه المناهج التوجه العربى الإسلامى .

٦ – أن تفشى الانحرافات المهنية فى سلوكيات المعلمين هو أكبر دليل على عدم فهم المعلمين لرسالتهم السامية .

توصيــات واقتراحــات :

أولاً : يجب إعطاء مهنة التعليم مزايا مماثلة بل أكثر من المزايا التى تتمتع بها المهن الأخرى كالطب والمحاماة والهندسة حتى يزداد إقبال العناصر الممتازة من الطلاب للالتحاق بكليات التربية وحتى يشعر المعلمون بأهمية وظيفتهم وقيمتهم بالنسبة للمجتمع ، ومن بين الامتيازات المقترحة ما يلى :

ـــ إعفاء المعلمين من الضرائب .

ـــ السماح للمعلم بفتح مكتب تعليمى خاص أو مدرسة خاصة فى غير أوقات العمل الرسمية كما هو مسموح للمهن الطبية والهندسية مع وضع شروط تتضمن عدم الإخلال بشرف المهنة وتحديد القواعد الضابطة لهذا العمل مثل : ألا يسمح للمعلم بفتح مكتب تعليمى قبل مرور عشر سنوات على الأقل فى الخدمة ، وأن يكون حاصلاً على مؤهل فى الدراسات العليا لا يقل عن درجة الماجستير فى التربية ، وألا يقبل أكثر من ١٠٪ من عدد طلاب المدرسة التى يعمل بها ، وأن تكون سجلاتهم المدرسية تؤكد بالفعل ضعف مستواهم العلمى فى المادة التى يدرسها لهم ، مع تشديد الرقابة التعليمية والإشراف التربوى على المكتب وعلى السلوك الشخصى للمعلمين من قبل هيئة تربوية خاصة .

ـــ تخفيض أجور السفر بوسائل النقل على اختلاف أنواعها .

ـــ السماح لهم بدخول الأندية العامة والأندية الثقافية نظير اشتراكات رمزية .

ـــ أن يتمتع المعلم بحصانة مثل رجال القضاء والدبلوماسيين داخل القطر وخارجه .

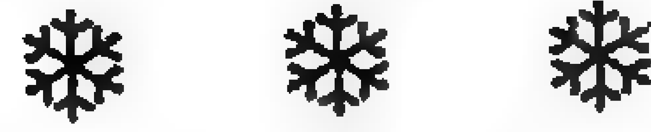
ـــ أن ييسر لهم شراء احتياجاتهم من الأجهزة المنزلية أو سيارات خاصة بالتقسيط مع تسهيل القروض طويلة الأجل وبفوائد رمزية .

ـــ توفير مساكن خاصة للمعلمين بإيجار مناسب أو تخصيص قطعة أرض للبناء بثمن رمزى .

ثانياً : تشجيع المعلمين على الإطلاع والبحث والدراسة عن طريق الاشتراك فى المؤتمرات والندوات العلمية فى الترقية للوظائف الأعلى للحاصلين على شهادات دراسية أعلى أثناء الخدمة مما يشجعهم على النمو الأكاديمى والمهنى .

ثالثاً : تشجيع المعلم على المساهمة فى البحوث العلمية التربوية حتى يكون لهم دور إيجابى فى حل مشكلات التعليم وتقديم الاقتراحات لتطوير العملية التعليمية مما يحقق النمو الذاتى والتعليم المستمر وتجدد المعرفة لرفع مستواه العلمى والمهنى مع توفير المناخ المناسب للدراسة والبحث وإتاحة الفرص للأخذ بالأسلوب العلمى فكراً وتطبيقاً .

رابعاً : تحديد المواصفات الشخصية والعقلية والعلمية والخلقية للمعلم وتتخذ هذه المواصفات معياراً مقنناً عند تعيين المعلمين الجدد وتقويم أداء المعلم على أن يعطى للناحية الخلقية والمظهرية تقدير أكبر .



مراجع البحث

١ - جلبرت هايت : فن التعليم ، ترجمة محمد فريد أبو حديد ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٤ ، صفحة ١٩ .

٢ - د . محمد قمبر : نهضة التعليم فى التراث العربى ، حلقة دراسية فى سلطنة عمان ومسقط فى « إعداد المعلم العربى » من ٢٤ فبراير - أول مارس ١٩٧٩ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ٧ .

٣ - أمينة أحمد حسن : نظرية التربية فى القرآن وتطبيقاتها فى عهد الرسول عليه الصلاة والسلام ، دار المعارف ١٩٨٥ ، صفحة ١١٦ .

٤ - محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، صفحة ٨ .

٥ - أحمد شلبى : تاريخ المناهج الإسلامية - مكتبة النهضة المصرية . القاهرة ١٩٧٨ ، صفحة ١٩ .

٦ - أمينة أحمد حسن : نظرية التربية فى القرآن ، مرجع سابق ، صفحة ١٧١ .

٧ - على حسن الخربوطلى : الحضارة العربية الإسلامية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، دون تاريخ ، صفحة ٣٣٠ - ٣٣٣ .

٨ - ابن عبد البر النمرى القرطبى : جامع بيان العلم وفضله ، المدينة المنورة ، المكتبة السلفية ، جـ١ ، ٢ ، عام ١٩٦٨ ، صفحة ٤ - ٦ .

٩ - محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، ص ٧ .

١٠ - ابن قتيبة : عيون الأخبار ، جـ٢ ، ص ١٣ .

١١ - السمرقندى : مقدمة بستان العارفين .

١٢ - ابن عبد الحكم : سيرة عمر بن عبد العزيز ، صفحة ١٦٧ .

١٣ - ابن قتيبة : المعارف ، صفحة ١٨٥ .

١٤ - ابن قتيبة : كشف الظنون ، جـ١ ، ص ١٥٠ .

١٥ - أبو عبيد القاسم بن سلام : الأموال : تحقيق وتعليق محمد خليل هراس ، دار الفكر ، عام ١٩٧٦ ، صفحة ٣٣٣ .

١٦ - أبو عبيد القاسم بن سلام : الأموال ، مرجع سابق ، ص ٣٣٤ .

١٧ – أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ٢٣٦ .

١٨ – أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ٢٣٦ .

١٩ – كمال البازجى : معالم الفكر العربى فى العصر الوسيط ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط٤ ، عام ١٩٦٦ ، صفحة ٧٦ ، ٧٧ .

٢٠ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، صفحة ١٠ .

٢١ – أسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الإسلامية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ ، ص ٢٣ .

٢٢ – Ed., michaux - Belaire : Maroc un Buisson (F.)
Nouveau Dictionnaire de Pedagogie, Paris,

٢٣ – ابن خلدون : المقدمة ، طبعة القاهرة ، المكتبة التجارية الك ى ، د . ت . صفحة ٥٣٨ – ٥٤٠ .

٢٤ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، صفحة ١٣ .

٢٥ – الأصفهانى : كتاب الأغانى ، جـ٤ ، صفحة ٨٥ .

٢٦ – أحمد فؤاد الأهوانى : التعليم عند القابسى ، ص ١٧٨ .

٢٧ – أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص

٢٨ – ابن خلدون : المقدمة ، مرجع سابق ، ص ٥٣٧ .

٢٩ – أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٣٠ – محمد منير مرسى ، محمود قمبر : مجلة دراسات فى التربية الإسلامية ، المجلد التاسع ، مركز البحوث التربوية ، قطر ، ١٩٨٥ ، ص ٢٢٦ .

٣١ – ابن خلدون : المقدمة ، مرجع سابق ، ص ٥٢٩ .

٣٢ – السبكى : معيد النعم ومبيد النقم : صفحة ١٥٤ ، ١٥٥ .

٣٣ – ابن الحاج : المدخل جـ٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ط٢ ، ١٩٧٢ ، صفحة ٣٣٣ .

٣٤ – ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٧ .

٣٥ – عباس محمود العقاد : التعليم عند العرب فى الكتاب ، القاهرة ، دار المعارف للطباعة والنشر ، يناير ١٩٤٦ ، جزء ٣ ، ص ٢٦٦ .
٣٦ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، ص ١٦ .
٣٧ – على حسن الخربوطلى : الحضارة العربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ٣٠١ ، ٣٠٢ .
٣٨ – Munir UD., Din Ahmed: Muslem Education and Scholars status up the 5th century Er in the light of Baghdad History Veralg, Dar Islam Zurich, 1968, PP. 46 - 46 .
٣٩ – على حسن الخربوطلى : الحضارة العربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ٣٣٢ – ٣٣٦ .
٤٠ – محمود عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلسفتها ، القاهرة ، الحلبى وشركاه ، ١٩٦٩ ، ص ٢٥ .
٤١ – ياقوت : معجم البلدان ، جـ٥ ، صفحة ١١٠ ، مرجع سابق .
٤٢ – ابن خلكان : وفيات الأعيان ، جـ٢ ، ص ٤٦١ .
٤٣ – زكى مبارك : النشر الفنى ، ١٩٣٥ ، القاهرة ، جـ٢ ، ص ٢٩ – ٥٠ .
٤٤ – ابن جماعة : تذكرة السامع ، ص ١٠ .
٤٥ – السيوطى : تاريخ الخلفاء ، ص ١٣١ .
٤٦ – Journal Asiatique 1840, PP. 184, 285 .
٤٧ – محى الدين بن العربى : محاضرات الأبرار ، ص ٣ .
٤٨ – ابن جماعة : تذكرة السامع ، ص ٨٧ .
٤٩ – أحمد شلبى : مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .
٥٠ – المقريزى : الخطط ، جـ١ ، ص ٤٠١ ، ٤٠٢ .
٥١ – ياقوت : معجم البلدان ، مرجع سابق ، ص ٤٧ ، ٤٨ (صفحة ٣٠) .
٥٢ – السيوطى : بغية الوعاة ، صفحة ٧٤ (١٣٢٦هـ) .
٥٣ – السيوطى : بغية الوعاة ، المرجع السابق ، صفحة ٣٧ (صفحة ٣٠) .

٥٤ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، صفحة ٢٠ .
٥٥ – أسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .
٥٦ – أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى ، مرجع سابق ، ص ٢٠٦ .
٥٧ – ليفى بروفنسال : ثلاثة رسائل أندلسية فى آداب الحسبة والمحتسب ، صفحة ٢٥ ، مطبعة المعهد العلمى الفرنسى للآثار الشرقية ، عام ١٩٥٥ .
٥٨ – ابن عبدون : رسالته الأندلسية ، ص ٢٥ .
٥٩ – أسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ ، ١٣٧ .
٦٠ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، ص ١٩ .
٦١ – G. Le Compte, le Livre de conduite des maitres d'ecole - extrat de la revue de etudes Islamiques, Annees 1935 et 1945, PP. 80 .
٦٢ – مجلة الهلال : عدد أكتوبر عام ١٩٤٨ ، مقالة عن « نوادر المعلمين » ص ٢٩ .
٦٣ – الجاحظ : البيان والتبيين ، جـ١ ، ص ١٤٠ .
٦٤ – ياقوت : (معجم الأدباء) .
٦٥ – الجاحظ : (البيان والتبيين) .
٦٦ – ابن حوقل : كتاب صورة الأرض ، مرجع سابق ، ص ١٢٦ – ١٣٠ .
٦٧ – ابن عبدون : رسالة ابن عبدون نشرت فى Journal Asiatique عام ١٩٣٤ . عدد ٢٢٤ ، ص ٢١٥ – ٢١٩ .
٦٨ – آدم ميتز : الحضارة الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى ، ترجمة محمد عبد الهادى أبو ريدة ، جـ١ ، ص ٣٠٧ .
٦٩ – ليفى بروفنسال : ثلاث رسائل أندلسية ، مرجع سابق ، ص ٢٥ ، ٢٦ .
٧٠ – ابن خلدون : المقدمة ، مرجع سابق ، ص ٤٣٠ – ٤٣١ .
٧١ – مجلة الطليعة : وثائق التربية ، العدد ١١ نوفمبر ١٩٦٥ ، ص ١٥٤ .
٧٢ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .
٧٣ – محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧١ ، ص ١٦٨ – ١٧٠ .

٧٤ – مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى – القاهرة ٨ – ١٧ يناير ١٩٧٢ .
بحث مقدم من سعيد إسماعيل على ، بعنوان الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم العربى ، صفحة ٣٧٧ – ٣٩٩ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٧٥ – مؤتمر إعداد المعلم العربى – المرجع السابق ، موضوع بعنوان : الأوضاع الاجتماعية للمعلم العربى ، إعداد/أحمد عبد الحميد عنارة . صفحة ٤٠٠ – ٤٢٤ .

٧٦ – سعيد إسماعيل على : أوضاع المربين العرب ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٩ ، ص ٢٥٤ .

٧٧ – سعيد إسماعيل على : المرجع السابق ، ص ٣٠ – ٣٦ .

٧٨ – سعيد إسماعيل على : المرجع السابق ، ص ٣٦ – ٤٢ .

٧٩ – مجلة إسلامية المعرفة : العدد الأول ، ١٩٨١ ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، صفحة ٣٦ .

٨٠ – مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى ، مرجع سابق ، صفحة ٤٠١ – ٤٠٢ .

٨١ – المرجع السابق ، ص ٤٠٧ .

٨٢ – المرجع السابق ، ص ٤١٢ .

٨٣ – المرجع السابق ، ص ٤١٥ .

٨٤ – المرجع السابق ، ص ٤١٩ – ٤٢٢ .

٨٥ – أمينة أحمد حسن: آراء هامة لطلاب الثانوية العامة، سلسلة اقرأ مجلة ثقافية شهرية، دار المعارف بالقاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٧٧ .

٨٦ – مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى ، مرجع سابق ، صفحة ٤٠٠ .

٨٧ – سورة البقرة : آية ٣١ .

٨٨ – سورة العلق : آية ٥ .

٨٩ – سورة النساء : آية ١١٣ .

٩٠ – سورة المجادلة : آية ١١ .

٩١ – أمينة أحمد حسن : آراء هامة لطلاب الثانوية العامة ، مرجع سابق ، ص ٧٨ .

٩٢ – محمود قمبر : مهنة التعليم فى التراث العربى ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

٩٣ – ابن المقفع : الأدب الصغير من وسائل البلغاء (جمعة كردى على) ص ١٤ .

٩٤ – الغزالى : إحياء علوم الدين ، صفحة ٤٦ ، ٤٧ .

٩٥ – الغزالى : رسالة الأدب فى الدين .

٩٦ – ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم ، صفحة ٣٣ ، ٣٨ ، ٣٩ .

٩٧ – أمينة أحمد حسن : نظرية التربية فى القرآن ، مرجع سابق ، صفحة ١١٨ – ١٢٠ .

٩٨ – سورة آل عمران : آية ١٨٧ .

٩٩ – سورة البقرة : آية ١٥٩ .



محتويات البحث



تعقيب على بحث

"رسالة المعلم في الإسلام"

للأستاذة الدكتورة / أمينة أحمد حسن

عميدة كلية التربية النوعية - بطنطا

مقدم من أ. د. ابراهيم عصمت مطاوع

أستاذ بكلية التربية - جامعة طنطا

تعقيب على بحث مقدم من
الدكتورة أمينة أحمد حسن
وعنوانه
رسالة : المعلم فى الإسلام ومدى فهم المعلمين لها فى العصر الحديث

يقع البحث فى ٨١ صفحة من القطع المتوسط . البحث مذيل بتوصيات ومقترحات كما رجعت الباحثة إلى ٦٠ مرجع عربى وأفرنجى .

البحث غير مقسم إلى فصول على النحو المتعارف عليه إلا أنه يتناول رؤوس موضوعات متعددة ويتناول فى بدايته الإحساس بالمشكلة وتحديدها وفروض البحث وأهميته وأهدافه ومنهج البحث والمصطلحات الواردة به .

أكدت الباحثة على المعلم كصاحب رسالة ومميزات المهنة ومنغصاتها وتطورها فى التراث الإسلامى وفئات المعلمين ومسئولياتهم المنهجية وتدهور أخلاقيات مهنة التعليم ورسالة المعلم حديثاً وأحواله مع استعراض لسوء التقدير الاجتماعى وسوء الانتقاء . ثم عرجت الباحثة إلى نشأة المنظمات النقابية لخدمة قضايا المعلمين وذكرت الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين وأخلاقيات مهنة التعليم ووعى المعلم بثقافة مجتمعه وأدواره ومسئولياته وبطبيعة المتعلمين كما ذكرت الانحرافات المهنية فى سلوك المعلمين فى الوقت الحاضر .

استخلصت الباحثة من هذه الدراسة الوصفية التحليلية لأحوال المعلمين المسلمين بوجه عام والمعلم المصرى بوجه خاص أن مهنة التعليم لم تجذب العناصر الممتازة علمياً واقتصادياً وأن الأجر لا يتناسب مع الجهد والحوافز غير كافية وعدم الرضا عن المهنة وانخفاض مستوى الأداء وزيادة الدروس الخصوصية ونظرة المجتمع المتدنية للعلم خاصة معلم المرحلة الابتدائية .

أشارت الباحثة إلى أن الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين لم تذكر ضمن بنودها أهمية الدراسات المتعلقة بدستور المهنة وأخلاقياتها وميثاق العمل التعليمى كما أنه ينقص هذه المناهج التوجه العربى الإسلامى ودللت الباحثة على عدم فهم المعلمين لرسالتهم السامية بظاهرة تفشى الانحرافات فى سلوكياتهم .

ووضعت الباحثة مجموعة من التوصيات منها إعطاء مزايا لتشجيع الالتحاق بكليات التربية

وإعفاء المعلمين من الضرائب والسماح بالعمل الخاص وتخفيض أجور السفر والتمتع بالحصانة والسماح بالتقسيط فى المشتريات وتوفير مساكن بإيجار مناسب وتخصيص أراضى للبناء وتشجيع المعلمين على الاشتراك فى المؤتمرات والحصول على شهادات أعلى وإسهامهم فى حل مشكلات التعليم وتحديد المواصفات الشخصية والعلمية والعقلية والخلقية للمعلم فى شكل معايير مقننة .

أكدت الباحثة أن المعلم هو أداة يتحقق بها إعادة بناء المجتمع الإسلامى .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التفسيرى التحليلى لدراسة أحوال المعلم المسلم فى مصر حالياً مقارنة بأحوال المعلمين المسلمين فى العصور الإسلامية الأولى على اختلاف مستوياتهم .

تمثلت خطوات الدراسة مفهوم مهنة التعليم كمهنة ورسالة من خلال رسالات الأنبياء ودراسة تطور مهنة التعليم فى العصور الإسلامية ودراسة العوامل الثقافية والظروف المختلفة التى أدت إلى تدهور مهنة التعليم وتدنى نظرة المجتمع إليها ودراسة أحوال المعلمين فى العصر الحديث وجهود رفع مستواهم والتعرف على أخلاقيات المهنة وواجبات المعلمين من المنظور الإسلامى والنظريات التربوية الحديثة .

حددت الباحثة مسميات المعلمين فى عرفاء وفقهاء ومربيين وعلماء ومدرسين ومبتدئين .

ذكرت الباحثة انقطاع الصلة بين المعلم وبين الأصول الإسلامية .

كشفت الباحثة عن ملامح التطور والتدهور الذى صاحب التعليم كرسالة ثم كمهنة احترفها البعض لكسب الرزق مع إبراز العلاقة بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين وبين إدراكهم وتقديرهم لمسئوليات المهنة من جهة ونظرة المجتمع للمعلمين من جهة أخرى وتحديد المواصفات العلمية والشخصية للمعلم المسلم فى العصر الحديث والتزامات المهنة من المنظور الإسلامى .

أشارت إلى أن المعلم فى أكثر البلاد من أفقر أصحاب المهن .

حددت نجاح الدعوة الإسلامية فى وضوح الغاية وقوة وسلامة المادة العلمية والمساواة بين المتعلمين والرفق بهم .

ذكرت الباحثة أن من مميزات مهنة التعليم التحرر من القيود والحدود ، والاستقرار والاطمئنان وشحذ الذهن ومن المنغصات الأجر القليل وجحود التلميذ واستخفافه بالمعلم .

كانت العملية التعليمية عملاً دينياً وليست مهنة أو حرفة للكسب تدعو إلى الانتشار

فى الأرض: «أقرئهم القرآن وعلمهم الإسلام وأمهم فى الصلاة»، «يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا». وبدأت عملية أخذ الأجر للتعليم محدودة فى عهد سيدنا عمر بن الخطاب وعمر بن عبد العزيز ولكن نظام الملك رتبها على نطاق واسع وشامل لأغراض سياسية (القصص السياسى فى المساجد) .

ترتب على التوسع فى الفتوحات الإسلامية ازدياد الحاجة إلى المعلمين .

وجدت ثلاث فئات من المعلمين – معلمو الكتاتيب ، المؤدبون ، المدرسون بالمساجد والمدارس – والفئة الأولى تمثل الغالبية العظمى من المعلمين .

دخل فى مهنة التعليم بعد ذلك أناس ليس لديهم الموهبة أو الكفاية وبدأ معلمو الكتاتيب فى قبول الهدايا العينية وتفرقتهم بين تلاميذهم على أساس اقتصادى واشتغالهم بأعمال خارجية وقبولهم لأعداد أكبر والتنافس بين معلمى الكتاتيب على الزبائن من التلاميذ . وكان من وظائف المحتسب مراقبة سلوكيات المعلمين لحملهم على الالتزام بآداب المهنة مما أدى إلى رسم صورة سيئة فى أذهان الناس عن معلم الصغار والسبب وجود دخلاء على مهنة التعليم والإقبال عليها لإعفاء المعلم من الجهاد والغزو واحتراف المعلمين للشهادة نظير أجر ودخول الموالى فى المهنة ونقص الخبرة وزادت الحالة سوءاً فى عهد العثمانيين .

تناولت الباحثة رسالة المعلم فى العصر الحديث وحذرت من النظر إلى المهنة مجردة عن حركة المجتمع الحاضرة وأحواله الماضية كما حدث فى الماضى ويحدث فى الحاضر وأكدت النظرة المحددة فى إعداد المعلم ونوهت بثنائية التعليم منذ عهد محمد على حتى الآن وأكدت أهمية دراسة التغير الاجتماعى ومطالبه والأخذ بمنجزات العصر من علم وتكنولوجيا وفى نفس الوقت أكدت الروح والدين والعقيدة أى الإعداد بالعلم والدين معاً .. ودرست الباحثة أحوال المعلمين فى العصر الحديث والتحول الذى حدث فى المؤسسات التعليمية ، فى المسئوليات والوظائف التربوية التى كانت تتحملها الكتاتيب والمدارس إلى المؤسسات التعليمية الرسمية .

وعزت الباحثة ظهور النزعة العلمانية الحديث إلى ثنائية التعليم وازدادت أعباء المعلم فى التربية الأخلاقية والدينية فضلاً عن ازدحام المدارس وزيادة كثافة الفصول وعزوف الأسر الغنية على إلحاق طلابها بمهنة المعلمين وانصرفوا إلى مهن أعلى وانتشرت الدروس الخصوصية وقامت كليات التربية بتقديم الإغراءات المادية بتقديم المنح الشهرية لمن يقبل على هذه الكليات فضلاً عن شعب معينة وتوزعت الآراء فى إعداد المعلم للإعدادية والثانوية بين الإعداد التكاملى والإعداد التتابعى ومنه يلاحظ أن الأول يستغرق أربع سنوات بينما الثانى يستغرق خمس سنوات .

وتعرضت الباحثة لنشأة المنظمات النقابية لخدمة قضايا المعلمين وما قامت به ثورة ١٩٥٢ لتصحيح أوضاع المعلمين وظهور نقابة المعلمين عام ١٩٥٥ وانتشار صندوق المعاشات والإعانات والدعوة إلى المؤتمر الأول للمعلمين العرب بالأسكندرية عام ١٩٥٦ وإنشاء اتحاد المعلمين العرب عام ١٩٦١ ووضع ضمانات سبع لتأمين المعلم العربى فى الالتحاق والترقى والأجور والنمو المهنى وتيسير الحياة الاجتماعية وبعد التقاعد وبعد الوفاة . وأقيمت مؤتمرات عديدة لوزراء التربية العرب للنهوض بالتربية فى العالم العربى والتصدى لمعركة المصير العربى . وأقيمت جسور تعاون بين منظمات المعلمين العرب ونقابات خارجية كثيرة مماثلة .

وشرحت الباحثة الوثيقة الدولية لمكانة المعلم وهى نتاج جهود منظمات المعلمين واتحاد المعلمين العرب ومنظمة العمل الدولية وهيئة اليونسكو وهى تشمل مبادىء عامة فى سياسة التعليم وفى إعداد المعلمين وفى حقوق المعلمين . كما صدر ميثاق المعلم العربى الذى أقره المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب فى الكويت عام ١٩٧١ .

واستعرضت الباحثة أخلاقيات المهنة و واجبات المعلمين واستعانت بالايات والاحاديث كما ذكرت آراء سقراط وأرسطو تلميذ أفلاطون واستعانت الباحثة أيضاً بآراء ابن المقفع والغزالى وابن جماعة وذكرت صفات المعلم الأخلاقية وواجباته المهنية ووعيه بالأبعاد الجديده بثقافة مجتمعه وبأدواره وبطبيعة المتعلمين وتعرضت للانحرافات المهنية فى سلوك المعلمين فى الوقت الحاضر .

وصلت الباحثة فى النهاية إلى نتائج لهذه الدراسة النظرية المكتبية منها أن المهنة لم تجذب العناصر الممتازة علمياً واقتصادياً وضرورة تحسين المرتبات وقلة الحوافز والتدريب أثناء الخدمة والنظرة المتدنية للمجتمع وتفشى انحرافات المهنة وإغفال الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين لدستور المهنة وأخلاقياتها وميثاق العمل التعليمى ونقصان التوجه العربى والإسلامى .

ووضعت الباحثة مقترحات متعلقة بإعفاء المعلمين من الضرائب وفتح المدارس الخاصة وتخفيض أجور السفر ودخول الأندية العامة والثقافية باشتراكات رمزية ووجود حصانة للمعلم واتباع نظام التقسيط بالنسبة للسلع الاستهلاكية للمعلمين وتوفير مساكن بإيجار مناسب واشتراك المعلمين فى المؤتمرات والندوات وتشجيعهم على الإسهام فى البحوث العلمية التربوية وتحديد مواصفات المعلم .

الـــرأى

ـ البحث يسد فراغا فى المكتبة العربية ويمكن أن يصلح أساساً لرسالة ماجيستير أو دكتوراه يعالج الموضوع بصورة أكثر تفصيلاً من ذلك .

ـ البحث لم يعالج الموضوع على أساس عصور تاريخية مختلفة على مدى أربعة عشر قرناً من الزمان حيث توجد فترات من الازدهار وفترات من التدنى لارتباط ذلك بالظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة وشخصيات القائمين بالحكم .

ـ البحث فى عموميته لم يتناول دولاً إسلامية وعربية بذاتها إلا فى حالة جمهورية مصر العربية فى القرون الحديثة بدءاً من محمد على باشا .

ـ كنت أتمنى أن تعمل دراسة مقارنة فى جدول تلخيصى بين دستور مهنة المعلم فى الإسلام مع مقارنة بالوثيقة الدولية لمكانة المعلم وبين بنود ميثاق المعلم العربى .

ـ كنت أتمنى من الباحثة أن تشير على أخوانها الباحثين بدراسات مستقبلية متفرعة عن دراستها هذه .

ـ لم يتبين مدى درجة وعى المعلمين لرسالتهم وذلك نظراً لأن الدراسة نظرية مكتبية أكاديمية وليست دراسة إمبيريقية وميدانية وكذلك لم يتبين المجالات التى يظهر فيها وعى واضح بالرسالة ووعى متوسط ووعى ضعيف .

ـ أحيى الباحثة على كثرة وغزارة ونوعية المراجع والوثائق التى رجعت إليها وفوق كل ذى علم عليم .

أ. د . إبراهيم عصمت مطاوع

مقومـات الشخصيـة المسلمـة
أو الإنســان الصالــح

للدكتور ماجد عرسان الكيلاني
أستاذ أصول التربية بجامعة أم القرى - بمكة المكرمة

محتويات البحث

٥ – فقدان الإرادة وضعفها .

خامساً : تنمية القدرة التسخيرية :

١ – معنى القدرة التسخيرية .

٢ – درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية .

٣ – مستويات القدرة التسخيرية .

٤ – أهمية تنمية القدرات التسخيرية .

سادساً : ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية فى تربية الفرد :

سابعاً : مشكلة تربية الفرد فى أهداف التربية الحديثة .

ثامناً : أزمة تربية الفرد فى المؤسسات القائمة فى الأقطار العربية والإسلامية .

مقدمـــة

المدرسة الإسلامية والمقومات الرئيسية للشخصية الإسلامية

المحور الذى يدور حوله عمل المدرسة الإسلامية هو : إخراج الإنسان المسلم . والإنسان المسلم هو الإنسان العامل الذى يقوم بـ« العمل الصالح » ويتقنه ؛ لأن العمل الصالح المتقن هو علة الخلق ومادة الابتلاء والاختبار في الدنيا ومقياس النجاة فى الآخرة :

﴿ الذى خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا ﴾. [سورة الملك : ٢].

ولكن مفهوم « العمل الصالح » لم يبق على شموله وأصالته ، وإنما تعرض – خلال عصور المذهبية والجمود والاستبداد السياسى والاضطراب الفكرى – للتغيير وتضييق المعنى وتشويه المحتوى حتى حصرته الاستعمالات الجارية فى الوعظ والتأليف والتدريس والمخاطبات العامة فى دوائر محدودة من العبادات والصدقات والأخلاق الفردية البسيطة .

لذلك لابد من إعادة النظر فى معنى « العمل الصالح » وإعادة استعماله كما ورد فى مصادر الإسلام الأساسية المتمثلة فى القرآن والسنة .

معنى « العمل الصالح » فى التربية الإسلامية

ورد لفظ العمل فى القرآن الكريم فى (٣٥٩) موضعاً ، وفى جميع هذه المواضع يلحق بـ« العمل » إحدى صفتين اثنتين : إما صفة الصلاح أو صفة السوء ، فيوصف العمل بأنه « عمل صالح » أو « عمل سوء » .

و « العمل الصالح » هو الترجمة العملية والتطبيق الأكمل للعلاقات التى حددتها فلسفة التربية الإسلامية بين الإنسان والخالق والكون والحياة والإنسان والآخرة[1]. ويقدم القرآن نماذج وأمثلة للعمل الصالح نذكر منها :

ــ العمل السياسى : (**إن الذين آمنوا وهاجروا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم فى سبيل الله والذين آووا ونصروا أولئك بعضهم أولياء بعض والذين آمنوا ولم يهاجروا مالكم من ولايتهم من شىء حتى يهاجروا وإن استنصروكم فى الدين فعليكم النصر إلا على قوم بينكم وبينهم ميثاق والله بما تعملون بصير** ﴾. [الأنفال : ٧٢].

ــ والعمل العلمى والثقافى : ﴿ **أم تقولون إن إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط كانوا هودا أو نصارى قل ءأنتم أعلم أم الله ومن أظلم ممن كتم شهادة عنده من الله وما الله بغافل عما تعملون** ﴾ . [البقرة : ١٤٠].

ــ والعمل الزراعى : ﴿ **ليأكلوا من ثمره وما عملته أيديهم** ﴾ . [سورة يس : ٣٥].

ــ والعمل المهنى : ﴿ **أما السفينة فكانت لمساكين يعملون فى البحر** ﴾ .
[سورة الكهف : ٧٩].

ــ والعمل الصناعى : ﴿ **أن اعمل سابغات وقدّر فى السرد واعملوا صالحا** ﴾ .
[سبأ : ١١].

ــ والعمل الوظيفى : ﴿ **إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها** ﴾ .
[التوبة : ٦٠]

ــ والعمل الفكرى التربوى : ﴿ **ومن أحسن قولاً ممن دعا إلى الله وعمل صالحاً** ﴾.
[فصلت : ٣٣].

ــ والعمل الاقتصادى : ﴿ **يمحق الله الربا ويربى الصدقات والله لا يحب كل كفّار أثيم إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة لهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون** ﴾ . [البقرة : ٢٧٦ ــ ٢٧٧].

ـ العمل القضائى : ﴿ ولا تكتموا الشهادة ومن يكتمها فإنه آثم قلبه والله بما تعملون عليم ﴾. [البقرة : ٢٨٣].

ـ العمل الاجتماعى : فقد تحدثت الآيات فى سورة البقرة (٢٣٠ ـ ٢٣٦) عن علاقات الرجل والمرأة وتنظيم الأسرة ومسئوليتها ثم ختمت الحديث بأمثال قوله تعالى : ﴿ والله بما تعملون بصير ﴾ [٢٣٣]، ﴿ والله بما تعملون خبير ﴾ [٢٣٤].

ـ والعمل العسكرى : ﴿ يا أيها الذين آمنوا إذا ضربتم فى سبيل الله فتبينوا ولا تقولوا لمن ألقى إليكم السلام لست مؤمنا تبتغون عرض الحياة الدنيا فعند الله مغانم كثيرة كذلك كنتم من قبل فمنّ الله عليكم فتبينوا إن الله كان بما تعملون خبيرا ﴾ .
[النســاء : ٩٤].

ـ والعمل الدينى والأخلاق : والأمثلة على ذلك كثيرة جداً .

وأخيراً العمل بجميع مظاهره على المستويين الفردى والجماعى مثل :

﴿ وهو الذى يتوفاكم بالليل ويعلم ما جرحتم بالنهار ثم يبعثكم فيه ليقضى أجل مسمى ثم إليه مرجعكم ثم ينبئكم بما كنتم تعملون ﴾ . [الأنعام : ٦٠].

﴿ ثم جعلناكم خلائف فى الأرض من بعدهم لننظر كيف تعملون ﴾ .
[يونس : ١٤].

ويمكن تصنيف جميع أشكال العمل المشار إليها فى ثلاثة مظاهر هى :

عمل دينى صالح ، وعمل اجتماعى صالح ، وعمل كونى صالح .

وتعريف (العمل الصالح) بهذا الشكل يقودنا إلى مبادىء ثلاثة تتصل بالعمل نفسه وهى :

المبدأ الأول : تكامل مظاهر العمل وعدم فاعلية أى منها دون الآخر لأن العمل الدينى يتضمن أهداف الحياة ومقاصدها ، بينما يتضمن العمل الاجتماعى والعمل الكونى الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف والمقاصد ، ولذلك إذا وجدت الوسائل ولم توجد الأهداف فإنه لا فائدة من الوسائل، ولذلك إذا وجد العمل الاجتماعى والعمل الكونى ولم يوجد العمل الدينى فإن العمل غير نافع ولا مريح ولذا فهو غير مقبول ولا معتبر . وكذلك إذا وجد العمل الدينى ولم يوجد العمل الاجتماعى والعمل الكونى فإن العمل عقيم لأن الأهداف التى لا وسائل لها يستحيل تحقيقها والوصول إليها .

لذلك كله لا يتصور هناك مسلم – أو إنسان صالح – بدون عمل . فصورة المؤمن المتنسك العاجز صورة غير إسلامية وهى بعض رواسب تراث الكهانة التى سبقت الإسلام ، ولذلك أيضاً لم يكن الزهد والورع والتقوى انقطاعاً عن العمل ، وإنما هى بعض مواصفات العمل الصالح ، تكسبه طابعه،وتميزه عن العمل السوء . والحديث النبوى يقرر أن الزهد ليس بتحريم الحلال وإضاعة المال ، وإنما الزهد أن يكون الإنسان أوثق بما فى يد الله منه مما فى يده ، فيهون عليه البذل ولا يتردد فى التضحية .

والمبدأ الثانى : أن العمل الصالح لا يقتصر على جلب الخير النافع وإنما يتعداه إلى مجابهة الشر الضار، فالعمل الصالح إذن من حيث أثره ينقسم إلى قسمين : عمل هدفه جلب النافع للإنسان والمرضى لله ؛ وعمل هدفه دفع الضار بالإنسان والمغضب لله .

والإنسان الذى يمارس القسمين من العمل يطلق عليه (الصالح – المصلح)، والذى يقتصر على القسم الأول يطلق عليه (الصالح) فقط. والقيام بأحد القسمين لا يغنى عن الآخر؛ لأن القسم الأول يفيد فى النماء والتقدم؛ بينما يفيد القسم الثانى فى منع أسباب الفساد والتأخر.

والإنسان الصالح – المصلح هو النموذج الذى تسعى التربية الإسلامية إلى إخراجه . ولذلك جاء فى القرآن الكريم أن الخراب لا يلحق بالأمم التى تتكون من أفراد وجماعات صالحين – مصلحين ، ولكن الخراب ينزل بالأمم التى تضم أفراداً وجماعات صالحين غير مصلحين . (سورة هود – آية ١١٧) ، (سورة الأعراف – آية ١٦٨) .

والمبدأ الثالث : أن « العمل الصالح » من حيث صفته ينقسم إلى قسمين : عمل أخلاقى ، وعمل ناجح ، واجتماع الصفتين أمر ضرورى فى التربية الإسلامية لأن العمل إذا كان أخلاقياً ولكن غير ناجح لا يجلب منفعة ولا يدفع ضرراً ، وإذا كان ناجحاً ولكن غير أخلاقى فإنه يجلب نفعاً مؤقتاً وضرراً ؛ فإذا اجتمعت الصفتان فيه كان نافعاً غير ضار . وإلى صفة النجاح أشار علماء الإسلام باسم « الصواب » وأطلقوا على صفة الأخلاق اسم « الإخلاص » ، واشترطوا أن يكون العمل صائباً مخلصاً فإذا كان غير مخلص لم يقبل وإذا كان مخلصاً غير صائب لم يثمر[٢] .

لذلك لا يتصور أن يكون هناك (عمل صالح) غير ناجح ، والذين يؤولون حديث : « إنما الأعمال بالنيات » تأويلاً يفصل بين العمل ونتيجته هم أناس يتأولون الحديث على غير معناه . والذين يبررون الأخطاء والارتجال والقصور بأمثال القول : ليس ضرورياً النجاح وتحقيق الأهداف وإنما المهم هو العمل،هم أناس لا يرسخون فى مفهوم العمل الصالح ولا يحيطون بقوانينه .

والمبدأ الرابع : مبدأ النفعية ؛ أى أن العمل مقصود به منفعة العامل . فالتربية الإسلامية لا تتنكر لمبدأ النفعية أبداً ، والذين فصلوا بين العمل والمنفعة هم إما أُناس مغالون فى المثاليات التى يصعب على الإنسان أن يعيشها ، أو أُناس متأثرون بمفاهيم تعذيب النفس وإيرادها المشقات التى احتوت عليها الأديان والفلسفات السابقة على الإسلام أو أُناس قصدوا أن يجردوا العمل الإسلامى من الدوافع التى تدفع إليه وترغب فيه . ولكن النفعية التى توجه إليها التربية الإسلامية نفعية أكثر اتصالاً بطبيعة الإنسان وفطرته ، وهى أشمل تلبية لحاجاته المادية والنفسية والاجتماعية وهى مرافقة له خلال الأطوار التى يمر بها خلال رحلته الأبدية ، وهى خالية من المضاعفات السلبية التى تفرزها نفعية الفلسفات الأخرى كالبراجماتية الأمريكية التى توفر النفعية فى ميادين وتفرز الضر فى ميادين أخرى من حياة الإنسان ، وبالتالى فالنفعية التى توجه إليها التربية الإسلامية لا تقتصر على فرد أو جماعة ثم تلحق الضرر بفرد آخر أو جماعة أخرى .

والقرآن يقدم أمثلة عديدة لمنافع (العمل الصالح) فيذكر منها : الأمن ، والتمكين فى الأرض ، والحياة الطيبة ، ووفرة البركات والخيرات ، والدرجات العالية ، والجزاء الحسن ، والتمتع بنعم الله ، والصحة النفسية والجسدية ، والاطمئنان الاجتماعى ، واليقين ، ودخول الجنة ، وغير ذلك . وفى المقابل يقدم أمثلة عديدة لمضار (العمل السوء) فيذكر منها : المعيشة الضنك ، والإجلاء من الأرض ، وتمزيق المجتمعات والأمم ، وسقوط المنزلة ، والانهيار الاقتصادى ، والدمار الاجتماعى ، والاضطراب النفسى والفكرى ، والشقاق والفرقة ، والأمراض النفسية والجسدية وغير ذلك . والأمثلة لكل من منافع العمل الصالح ومضار العمل السوء أكثر من أن تحصى منها قوله تعالى :

﴿ من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون ﴾ . [النحل : ٩٧].

﴿ أم حسب الذين اجترحوا السيئات أن نجعلهم كالذين آمنوا وعملوا الصالحات سواء محياهم ومماتهم ﴾ [الجاثية : ٢١].

والمبدأ الخامس : هو ضرورة الإعداد والتدريب على « العمل الصالح » وتوفير بيئته ومؤسساته وأساليبه ووسائله . إذ لا يتصور أن يبرز عمل صالح دون إعداد وتربية شاملين . ولذلك ورد « العمل الصالح » فى القرآن والحديث مقروناً بالعلم والجهد المتواصل وما يترتب عليهما من إيمان ، بينما اقترن « العمل السوء » بالجهل والكسل وما يفرزانه من كفر ونفاق وترف .

عناصر الإنسان الصالح المولدة « للعمل الصالح »

والسؤال الذى نطرحه : كيف تعمل التربية الإسلامية على إخراج الإنسان الذى يقوم بـ« العمل الصالح » بكفاءة كاملة ؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من أمرين : الأول : تعريف العمل . والثانى : كيف يتولد العمل .

أما عن الأمر الأول فإن التربية الإسلامية تطلق اسم العمل على كل حركة مقرونة بهدف « إنما الأعمال بالنيات »[٣] فكل حركة دون هدف لا تسمى عملاً . ولما كان الهدف خاصاً بالإنسان فإن القرآن أطلق اسم – العمل – على حركات الإنسان الهادفة لجلب الخير ودفع الشر أو العكس . أما الحركات غير الهادفة كحركة الشمس والقمر والرياح فقد سماها جريانا .

فالعمل إذن : هو حركة وهدف . وبتعبير آخر هو : قدرة وإرادة ، فإذا وُجدت القدرة ووُجد إلى جانبها الإرادة يتولد العمل .

وهنا يأتى سؤال آخر وهو : ما هى القدرة ؟ وما هى الإرادة ؟ وكيف يمكن تنمية كل منها كمقدمة لتزاوجهما بغية توليد « العمل » ؟

الجواب : القدرة نوعان : قدرة بمعنى الطاقة وهذه يشترك فيها الإنسان والحيوان والجماد ، وقدرة تسخيرية وهى القدرة على تسخير طاقات المخلوقات المحسوسة فى الكون طبقاً للقوانين التى تنظم وجودها ولما تمليه حاجات الإنسان فى البقاء والرقى . وهذه قدرة خاصة بالإنسان وهى التى يجرى عليها التركيز فى التربية الإسلامية ؛ لأن إتقان هذه القدرة يهيىء للإنسان المسلم أن يجسد مكانته كخليفة فى الأرض ويتحكم بقوانين الموجودات والأحداث من حوله لما فيه بقاؤه ورقيه . ومن خلال هذه القدرة التسخيرية يستيقن من قدرة الله ومظاهر صنعه ونعمته فى الخلق .

والقدرة التسخيرية : هى ثمرة تزاوج القدرات العقلية الناضجة مع الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية . أى أن القدرة التسخيرية تولد من خلال النظر العقلى السليم فى تاريخ الأفكار والأحداث والأشخاص والأشياء والإحاطة بنشأتها ثم تطورها وواقعها .

أما الإرادة : فهى توجه رغبات الفرد نحو هدف معين . وهى أيضاً مما يميز الإنسان عن المخلوقات الأخرى . وتكون الإرادة سليمة حين تتوجه رغبات الفرد نحو حاجاته الأساسية

والعليا بالقدر والأسلوب اللذين يجلبان له النفع ويدفعان عنه الضرر فى حياته ومصيره[٤]. وتطلق مصادر التربية الإسلامية – فى القرآن والسنة – على نماذج الحاجات الجالبة للإنسان ما ينفعه، والدافعة عنه ما يضره فى حياته وآخرته اسم « المثل الأعلى ».

والإرادة هى ثمرة التزاوج بين القدرات العقلية والمثل الأعلى المشار إليه. أى أن الإرادة تولد من خلال النظر العقلى السليم فى مستويات المثل الأعلى التى تتضمن نماذج الحاجات التى تجلب للإنسان النفع وتدفع عنه الضرر وتأخذ بيده فى مدارج البقاء والرقى[٥].

من ذلك كله يمكن القول إن « العمل الصالح » الذى هو سمة الفرد الصالح هو ثمرة عدد معين من العمليات التربوية التى تتكامل حسب نسق معين يمكن أن نوجزه فى المعادلات التالية :

العمل الصالح = القدرة التسخيرية + الإرادة العازمة.

الإرادة العازمة = القدرات العقلية الناضجة + المثل الأعلى.

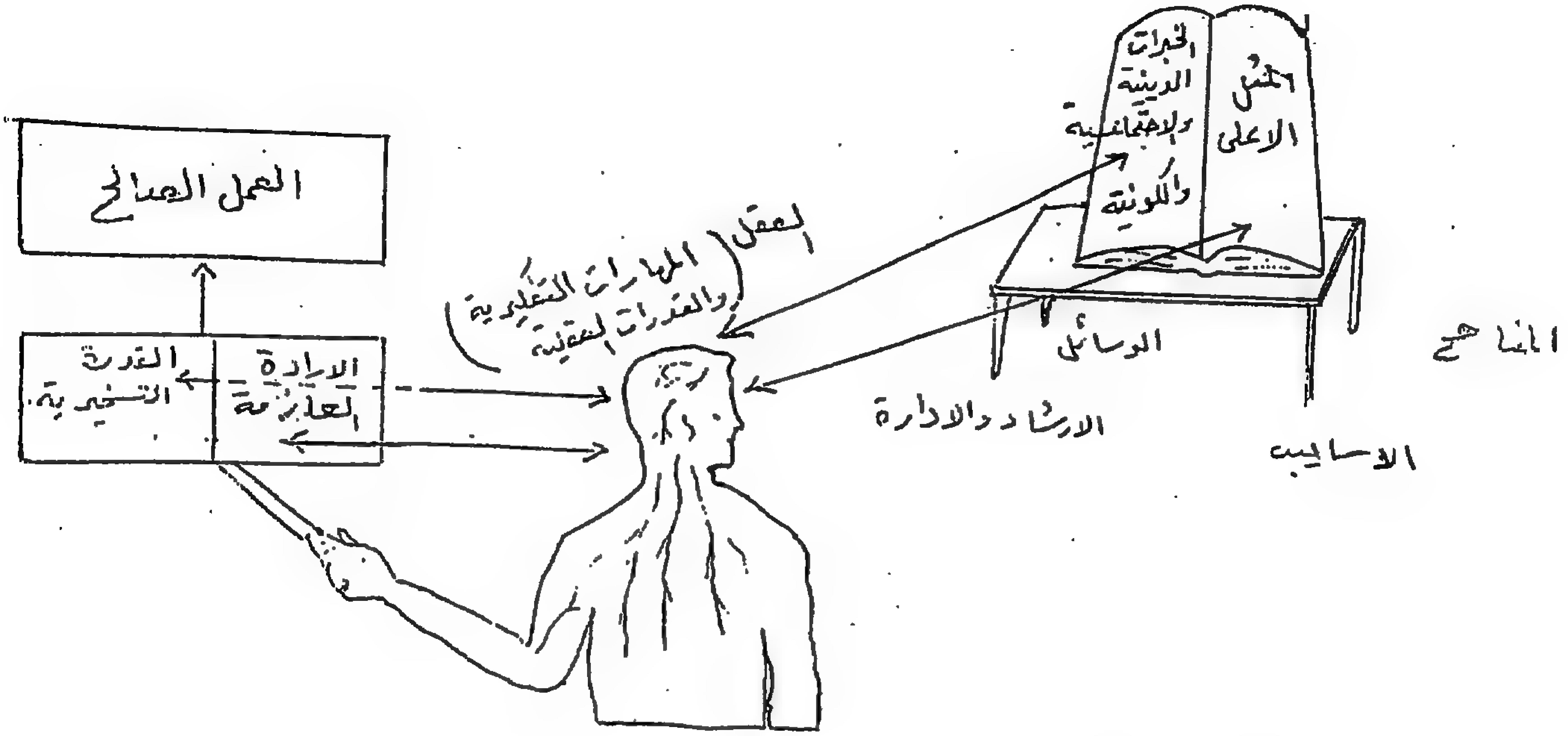
القدرة التسخيرية = القدرات العقلية الناضجة + الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية.

وجميع هذه العناصر التى تشتمل عليها المعادلات المذكورة أعلاه تنمو بالتربية والإعداد المناسبين.

لذلك لا تكتفى التربية الإسلامية بوعظ الإنسان لإتيان العمل الصالح وإنما يسبق الوعظ أحكام تنمية المكونات الأولى للعمل الصالح أى تنمية القدرات العقلية والوصول بها إلى درجة النضج، ثم المثل الأعلى، ثم الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية، ثم المزاوجة بينها طبقاً لقواعد معينة لتوجد المركبين الآخرين وهما : الإرادة العازمة، والقدرة التسخيرية باعتبارها جميعاً حين تنضج تربيتها إلى إنجاب « العمل الصالح » الذى هو الهدف الأخير للعملية التربوية.

وإحكام تنمية مكونات العمل الصالح وتنسيقها وإحكام التفاعل والمزاوجة بينها لإنجاب مركب « العمل الصالح » هو بعض مظاهر طريقة الحكمة فى التربية الإسلامية التى وجه القرآن إلى ضرورة تعاملها مع كل من طريقة الوعظ وطريقة الجدال بالتى هى أحسن.

ويصور الشكل التالى (رقم ١) تفاصيل هذه العمليات المزاوجة بين العناصر المشار إليها.



المثل الأعلى + القدرات العقلية = الإرادة العازمة

الخبرات + القدرات العقلية = القدرة التسخيرية

الإرادة العازمة + القدرة التسخيرية = العمل الصالح

= الفرد الصالح – المصلح

أما تفاصيل أحكام تربية مكونات العمل الصالح فهى كما يلى :

أولاً : أحكام تربية القدرات العقلية (وظيفة العقل) :

فى الإنسان قدرات عقلية كامنة ـ كالقدرات الجسدية ـ يستطيع من خلالها التعرف على البيئة القائمة من حوله بمكوناتها وأحداثها ، ثم خزن تلك المعارف وتمييزها واسترجاعها وتوظيفها فى الوقت المناسب طبقاً للمواقف والمشكلات التى يمر بها خلال مسيرة الحياة .

وتتفاوت هذه القدرات قوة وضعفاً من شخص إلى آخر أو عند الشخص الواحد خلال فترات حياته ـ تماماً كالقدرات الجسدية أيضاً ـ فقد تقوى حتى تخترق بيئة الكون الكبير وتتمكن من التعرف على مكوناته والوقوف على أسرار القوانين التى تحرك هذه المكونات وتُسيِّر الأحداث الجارية فى الكون وتُسخِّرها كلها حسب الأهداف والحاجات التى تتوجه إليها إرادته . وقد تضعف هذه القدرات العقلية حتى يعجز الإنسان عن فهم ما يجرى فى بيئته البيتية والإقليمية المحدودة فيسخره الكون وتتقاذفه الأحداث ، وقد تنطفىء هذه القدرات العقلية حتى لا يعود الإنسان يعرف من أمره شيئاً .

والقرآن الكريم لم يدخل فى تفاصيل هذه القدرات العقلية ، وإنما رسم لها الإطار العام جرياً على طريقته فى الإشارة إلى ميدان العلم والمعرفة ثم الطلب إلى الإنسان ليقوم بدوره فى هذا الميدان : ﴿ **أولم يتفكروا فى أنفسهم** ﴾ [سورة الروم : ٨].

والإشارة التى وردت فى القرآن إلى القدرات العقلية إنما جاءت بصيغة الفعل ـ لا الاسم ـ وباعتبارها وظيفة من وظائف القلب وفعل من أفعاله التى تجرى داخل « لب » الإنسان قبل أن تتحول إلى ممارسات على أعضائه الخارجية : ﴿ **أفلم يسيروا فى الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها** ﴾ [الحج : ٤٦].

ونحن لا نريد الدخول فى تفاصيل الجدل الذى دخل به علماء المسلمين حول القلب وطبيعته ووظائفه ، وإنما نميل ـ اعتماداً على ما توصل إليه العلم الحديث فى التشريح ـ إلى القول إن القلب هو لب الإنسان الداخلى الذى يقابل تكوينه الخارجى والذى يتركز غالبه فى الدماغ والقلب اللحمى والجهاز العصبى المنتشر فى الدماغ والسمع والبصر وغير ذلك ، وأن هذه كلها تتكامل فى وظيفتها لعقل الموجودات المنتشرة فى الكون أى خزنها من خلال القدرات العقلية وتوظيفها عند الحاجة كخزن الطاقة الجسدية من خلال القدرات العقلية واسترجاعها عند الحاجة إليها .

فالعقل – إذن – إشارة إلى وظيفة وليس إلى شيء قائم بنفسه، مثله مثل وظائف الفهم والأكل والشرب والنوم والقيام والقعود والركض والقفز ، وأنه يعتريه نفس الأحوال التى تعترى هذه الوظائف من نشاط وعجز وهكذا .

والإنسان يولد مزوداً بهذه القدرات العقلية – كبقية القدرات التى أشرنا إليها – ولكنها تكون فى حالة تكوُّنٍ بدائى تحتاج إلى التنمية وإلى تدريب الإنسان على حسن استعمالها ورعايتها والمحافظة عليها . وتتقرر درجات نموها ونشاطها وصحتها ومرضها حسب نوع التربية التى يتلقاها الإنسان ، وطبقاً لوعى القائمين على تربية هذه القدرات وخبراتهم ، وللوسائل التى تستعمل لتنميتها واستعمالها وللبيئة الاجتماعية والثقافية التى تعمل التربية خلالها . ولذلك تتسبب التربية الخاطئة والبيئات غير السليمة فى إضعاف هذه القدرات أو تحطّمها أو تحولها إلى معوقات للإنسان وسبباً من أسباب شقائه وتدميره .

والإشارة التى وردت فى القرآن تدل على أن القدرات العقلية درجات متفاوتة وأن لكل درجة وظيفتها وأثرها فى سلوك الإنسان ومواقفه من الخبرات التى يمر بها ، وأن هذه القدرات يجب أن تستعمل طبقاً لمنهج معين هو ما نسميه بـ « منهج التفكر » الذى يتضمن ثلاثة أقسام رئيسية هى : خطوات التفكير ، وأشكال التفكير ، وأنماط التفكير أو أنواعه ، وأن هذه القدرات يجب أن تنمى بكيفية معينة ومن خلال أدوات ووسائل خاصة . ولذلك كله لابد للتربية الإسلامية وهى تعمل على تربية وظيفة العقل أن تركز على أربعة أمور رئيسية هى :

الأول : تصنيف القدرات العقلية .

والثانى : بلورة منهج التفكير السليم الذى تستعمل طبقاً له القدرات العقلية .

والثالث : كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم .

والرابع : توفير البيئة اللازمة لتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم .

وفيما يلى تفصيل لهذه الأمور الرئيسية الأربعة :

١ – تصنيف القدرات وتحديدها :

القدرات التى يشير إليها القرآن هى : قدرة العقل ، وقدرة التأويل ، وقدرة التدبر ، وقدرة الفقه ، وقدرة التفكر ، وقدرة التذكر ، وقدرة النظر ، وقدرة الشهود ، وقدرة الإبصار ، وقدرة الحكمة .

وليس هناك – فى القرآن – ما يصنف لنا هذه القدرات حسب درجاتها وعلاقاتها فى سلم العمليات العقلية . فهذه أمور متروكة للبحث والدراسة التى يطلب إلى الإنسان القيام

بها . ولكن القرائن التى ارتبطت بهذه القدرات عند الإشارة إليها تعطينا إيضاحات لمراد القرآن عند ذكر كل قدرة من هذه القدرات المشار إليها .

فـ« قدرة العقل » تشير قرائنها إلى أنها القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة إليها ، وهى شاملة لجميع القدرات .

أما « قدرة التأويل » فقد اقترنت فى القرآن بالقدرة على إدراك التطبيقات العملية التى تقابل التقريرات النظرية أو بالعكس . ومن أمثلتها قدرة يوسف عليه السلام على تقديم التفسيرات والمقترحات التى تقابل الأفكار والرؤى التى عرضت عليه ، أو قدرة الخضر على تفسير ما عمله خلال رحلته مع موسى عليه السلام .

وأما « قدرة التدبر » فقد اقترنت الإشارة إليها بالقدرة على الربط بين المقدمات والنتائج واكتشاف الأسباب التى أدت إلى هذه النتائج . ومن أمثلة ذلك قوله تعالى :

﴿ أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً ﴾
[النساء : ٨٢].

﴿ فهل عسيتم إن توليتم أن تفسدوا فى الأرض وتقطعوا أرحامكم أولئك الذين لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها ﴾ .
[محمد : ٢٢ – ٢٤].

وأما « التفكر » فهو قدرة تشير إلى استعمال المهارات العقلية كلها للوصول إلى الحقيقة . ولقد تكررت الإشارة إلى (التفكر) فى تسعة عشر (١٩) موضعاً من القرآن الكريم .

أما « التذكر » فهو قدرة عقلية تشير إلى القدرة على استرجاع الخبرة ورؤية جانب الصواب فيها .

وأما « النظر » فهو قدرة عقلية يشترك معها قدرات السمع والبصر للكشف عن المجهول . ولقد عرف ابن تيمية – قدرة النظر – فقال :
« والنظر جنس تحته حق وباطل ، ومحمود ومذموم »(٦) أى ليس من الضرورى أن تكون حصيلة النظر دائماً صائبة بل هى تصيب وتخطىء تبعاً للطريقة التى تستعمل بها .

ولقد تكرر ذكر « قدرة النظر » فى القرآن عند الدعوى إلى النظر فى مظاهر الكون عامة ومفصلة ، وفى تكوين الإنسان نشأته ومصيره .

وأما « **الشهود** » فهو قدرة عقلية تشترك معها القوى الحسية كذلك ولكنها تختلف عن قدرة النظر فى أن ثمراتها صائبة صحيحة .

وأما « **الإبصار** » فهو قدرة عقلية نافذة تساعد على دقة الفهم والتعميق فى تحليل الظاهرة وكوامنها .

وأما « **الحكمة** » فهى قدرة عقلية على فهم العلاقات النظرية ومهارة عقلية ـ حسية على تحويل العلاقات المذكورة إلى تطبيقات عملية وتصويبها ورعايتها وهى تقابل الخبرة المتخصصة ، والحكيم يقابل الخبير المتمكن فى مصطلحاتنا المعاصرة .

وبالإجمال يمكن أن نمثل للقدرات العقلية ـ كما وردت الإشارات إليها فى القرآن الكريم ـ بالرسم التالى :



(شكل رقم ٢)

القدرات العقلية المشار اليها فى القرآن الكريم

ونحن وإن قدمنا هذه الأمثلة القرآنية للقدرات العقلية ، فلا يعنى ذلك أن المنهج الملائم للكشف عن هذه القدرات والوقوف على دقائقها هو من خلال البحث النظرى فى القران أو من خلال الاشتقاقات اللغوية ، كما كان - ولم يزل - شأن الكثيرين من المفسرين والأصوليين والفقهاء والمتصوفين ، وإنما نسترشد بالإشارات القرآنية العامة كمقدمة توجه إلى ضرورة قيام المختصين بالتجارب العملية التى تهدف إلى الوقوف على القدرات العقلية ووسائل تنميتها والتدريب على استعمالها .

فهذا هو الذى يتفق مع منهج المعرفة الإسلامية، الذى قدمنا تفاصيله فى كتاب «فلسفة التربية الإسلامية» حين ذكر أن الوحى يقدم الخبرَ الصادقَ، تماماً كما يقدم المنهج الحديث فرضيةَ البحثِ، وأن الخطوة التى تلي هى اختبار صدور هذا الخبر فى ميدان الآفاق والأنفس ؛ للاطمئنان إلى صدقه - كما قال إبراهيم عليه السلام - وليحصل العلم الموصل إلى الإيمان واليقين .

٢ - منهج التفكير السليم :

يتضمن منهج التفكير الذى تتطلع إليه التربية الإسلامية ثلاثة مكونات رئيسية هى : خطوات التفكير ، وأشكال التفكير ، وأنماط التفكير ، وفيما يلى تفصيل لكل من هذه المكونات الثلاثة .

أ - خطوات التفكير :

تبدأ خطوات التفكير السليم بالإحساس بالظاهرة ، ثم الانتقال إلى خطوة الوعى بهذه الظاهرة وتحديد إطارها وميدانها ، ثم الانتقال إلى خطوة التعرف على تفاصيل هذه المعلومات وتدبرها وتصنيفها واكتشاف اللائق بينها ، ثم الانتقال إلى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة .

ومن الإنصاف أن نقول : إن خطوات التفكير العلمى التى أفرزتها التربية الحديثة تتطابق مع هذه الخطوات ، بل إنها كانت مثيراً قوياً فى لفت الانتباه إلى خطوات التفكير التى يشير إليها القرآن الكريم .

والقرآن يجعل هذه الخطوات من التفكير صفة أساسية من صفات المؤمن وينهى عن مخالفتها ويتوعد بالمحاسبة عليها :

﴿ ولا تقفُ ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا ﴾ . [الإسراء : ٣٦].

بل إن القرآن ينتقد بشدة لاذعة الذين يقفزون عند السماع الأوّلي للمشكلة إلى إصدار الأحكام وإشاعتها دون السماح لها بالمرور بمنطقة السماع الداخلى الذى يشترك به مع القدرات العقلية ويتبادل معها التحليل والتأليف والاستنتاج . ويصف القرآن هذا الأسلوب المتسرع بأنه تلقياً للمعلومات الأولية باللسان دون الصبر عليها حتى تمر بالأذن وتصل إلى منطقة الوعى . ويتهدد القرآن الفاعلين لذلك بالعقوبة الإلهية لما يترتب على هذا الأسلوب من أخطاء فى الحكم وعدوان على الأبرياء :

﴿ إذ تلقونه بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم وتحسبونه هينا وهو عند الله عظيم ولولا إذ سمعتموه قلتم ما يكون لنا أن نتكلم بهذا سبحانك هذا بهتان عظيم يعظكم الله أن تعودوا لمثله أبدا إن كنتم مؤمنين ﴾ . [النور : ١٥ – ١٧].

وحين تتعقد المواقف والمشكلات – خاصة تلك التى تتعلق بأمور السلم أو أمور الحرب والأخطار – وتحتاج إلى درجات عالية من القدرات العقلية والخبرات العميقة ، ومناهج التفكير الحكيم فإن القرآن يعيب على أولئك الذين يتلقونها باللفظ والإشاعات ويوجه إلى وجوب إقامة هيئة متخصصة يكون عملها تحليل هذه المواقف والمشكلات واستنباط أسبابها والحلول اللازمة لمواجهتها :

﴿ وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولى الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ولولا فضل الله عليكم ورحمته لاتبعتم الشيطان إلا قليلا ﴾ . [النساء : ٨٣].

ومن الطبيعى أن العاملين فى هذه الهيئة يحتاجون إلى إعداد متميز فى مجال تربية القدرات العقلية ومنهج التفكير الحكيم لمساعدتهم على استنباط الأمور وعلمها . ومن الطبيعى أن يجرى انتقاء الذين تجرى تربيتهم للعمل فى مثل هذه الاختصاصات من بين « أولى الألباب » المتفوقين من ذوى القدرات العقلية العالية .

ب – أشكال التفكير :

وأما عن القسم الثانى لمنهج التفكير السليم وهو: أشكال التفكير ، فهذه تشمل ما يلى :

(١) تدريب المتعلم على النقد الذاتى بدل التفكير التبريرى :

نعنى بالنقد الذاتى ذلك الأسلوب من التفكير الذى يحمّل صاحبه المسئولية فى جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل ، أو ما ينتهى إليه من فشل .

ونعنى بالتفكير التبريرى ذلك التفكير الذى يفترض الكمال بصاحبه وإذا أخطأ برأه من المسئولية وراح يبحث عن مبررات خارجية وينسب أسباب الأخطاء أو القصور والفشل إلى الآخرين .

والقرآن فى جميع توجيهاته ـ يقرر النقد الذاتى قاعدة أساسية فى جميع النواقص والأخطاء الفردية أو الاجتماعية ، ومن توجيهاته فى هذا المجال قوله تعالى :

﴿ وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ﴾ . [الشورى : ٣٠].

﴿ فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى ﴾ . [النجم : ٣٢].

وفى قصة آدم وإبليس توجيهات واضحة لممارسة النقد الذاتى وإدانة التفكير التبريرى وإلقاء المسئولية على الآخرين . فمع أن أحداث القصة تذكر بصراحة دور إبليس فى إغواء آدم وزوجته وسعيه الجاد لدفعهما ليأكلا من الشجرة التى نهاهما الله عنها إلا أن آدم وزوجه حملا نفسيهما مسئولية المعصية التى حدثت ولم ينسبا ذلك إلى الشيطان الذى أغواهما بذلك وحسنه لهما . وفى ذلك توجيه لذرية آدم وحواء ليتخذوا من النقد الذاتى منهجاً فى تقويم الآثار السلبية التى تنتج عن الممارسات الخاطئة :

﴿ وناداهما ربهما ألم أنهكما عن تلكما الشجرة وأقل لكما إن الشيطان لكما عدو مبين قالا ربنا ظلمنا أنفسنا وإن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخاسرين ﴾.
[الأعراف : ٢٢ ـ ٢٣] .

كذلك توجه القصة النظر إلى أن التفكير التبريرى ونسبة الأخطاء إلى الغير هما منهج تفكير إبليسى رائده إبليس نفسه حين نسب الإغواء إلى الله ـ مع أن شيئا من ذلك لم يحدث ـ وإنما كان سبب معصية إبليس ما اتصف به من حسد لآدم واعتزاز بالأصل وتفاخر فى المنشأ .

والواقع أن التحليل الدقيق للأخطاء التى تقع أو المصائب التى تنزل يوضح أن هذه الأخطاء والمصائب هى مسئولية من تنزل به ؛ لأن المصيبة هى وليد يولد من تزاوج قوة مع ضعف كما يولد الطفل من تزاوج ذكر مع أنثى . ولا يمكن بحال أن تولد مصيبة من التقاء قوة بقوة .

فالمصائب التى تنزل سببها تزاوج ضعف من نزلت به مع قوة من تسبب فيها، ولو أن من نزلت به المصيبة كان مبرأ من الضعف لأوقفت قوته قوة المسبب وأبطلت فاعليتها . ولذلك يحاسب الله الضعفاء والمستضعفين كما يحاسب الأقوياء المتعدين ويعتبر كلاً منهما ظالماً : هذا ظالم لنفسه إذ لم يسلحها بالقوة ويستعمل طاقاتها وإمكاناتها لدفع العدوان الذى نزل بها ،

وذلك ظالم للناس إذ استعمل قوته للعدوان ونصرة الباطل بدل أن يستعملها لنصرة الحق :

﴿ إن الذين توفاهم الملائكة ظالمى أنفسهم قالوا فيم كنتم قالوا كنا مستضعفين فى الأرض قالوا ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها فأولئك مأواهم جهنم وساءت مصيرا ﴾. [النساء : ٩٧] .

وفى المقابل يمدح الله الأقوياء الذين إذا نزل بهم العدوان والبغى قابلوه بالقوة ودفعوه :

﴿ والذين إذا أصابهم البغى هم ينتصرون ﴾ . [الشورى : ٣٩].

وبالإجمال فإن النقد الذاتى يتخذ فى القرآن الكريم والسنة الشريفة شكل المبادىء الثابتة والموازين الدائمة التى توجه الإنسان لأن يتحرى دوره هو نفسه فى كل ما يصيبه فى أى زمان أو مكان ولا يبحث عن مبررات من خارجه .

(٢) تدريب المتعلم على التفكير الشامل بدل التفكير الجزئى :

المقصود بالتفكير الشامل هو ذلك الأسلوب من التفكير الذى يتناول الظاهرة من جميع جوانبها ويتحرى جميع أجزائها وما يتعلق بها .

أما التفكير الجزئى فهو يركز على جزء من الظاهرة ثم يعمم أحكامه على بقية الأجزاء.

والقرآن الكريم يربط بمستوى العلم التفكير فيسمى ظاهر العلم ، والإحاطة بالعلم ، والرسوخ فى العلم .

أما ظاهر العلم فهو العلم السطحى الجزئى وهو ثمرة التفكير الجزئى . وأما الإحاطة بالعلم فمعناها العلم بالمكونات الرئيسية . وأما الرسوخ فى العلم فمعناه العلم بالمكونات الرئيسية والتفصيلات والعلاقات القائمة بين هذه التفصيلات وما يحيط بها ثم القدرة على تركيبها كلها فى واحد . والإحاطة بالعلم والرسوخ فى العلم هما ثمرة التفكير الشامل .

والإحاطة بالعلم تؤدى إلى التصديق ولكنها لا تؤدى إلى اليقين بينما عدم الإحاطة بالعلم يؤدى حتماً إلى التكذيب والاختلاف :

﴿ بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ولم يأتهم تأويله ﴾ . [يونس : ٣٩].

والرسوخ فى العلم يؤدى إلى الإيمان مثل قوله تعالى :

﴿ والراسخون فى العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا ﴾ . [آل عمران : ٧].

وفى الغالب يرتبط التفكير الشامل بأوقات الاجتهاد والازدهار العلمى ويكون التعميق فى البحث والاستقصاء والمثابرة ، ويكون للعلماء من التأنى والصبر على مشاق البحث ما يصلون به إلى درجة الرسوخ والابتكار . ويرتبط التفكير الشامل كذلك بدراسة ما يعجب وما لا يعجب – بل إن دراسة ما لا يعجب إن كان باطلاً – خاصة فى ميدان العقائد هو مقدمة لرفضه وتقبل ما هو حق . والقرآن يشير إلى أن معرفة الطاغوت مقدمة للكفر به والرسوخ فى الإيمان :

﴿ فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى ﴾.[البقرة : ٢٥٦].

أما التفكير الجزئى فهو يرتبط – غالباً – بأوقات الجمود والتقليد ، وضعف القوى العقلية والميل مع الهوى . وخطورة التفكير الجزئى أنه تفكير انتقالى ينتهى إلى الأحكام الخاطئة المضللة ، ويقود إلى تمزق وحدة الموضوع ، وتجزئة الميادين والظواهر العلمية مما ينعكس أثره على تجزئة الظواهر الاجتماعية وتمزق وحدة الجماعات ، وإلى أمثال ذلك يشير قوله تعالى :

﴿ إن الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً لست منهم فى شىء ﴾ .[الأنعام : ١٥٩].

ويشير القرآن إلى أن تجزئة التفكير والفهم – خاصة فى الدين – يؤدى إلى الشرك لأن التفكير والفهم الجزئيين يتركان فراغاً تملؤه الأوهام والأفكار الخاطئة :

﴿ ولا تكونوا من المشركين من الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً كل حزب بما لديهم فرحون ﴾. [الروم : ٣١ – ٣٢].

﴿ أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه ﴾ . [الشورى : ١٣].

وهكذا سواء أكان موضوع الفهم والتفكير هو الدين أم غير الدين فإن التفكير الجزئى يؤدى إلى تعدد وجهات النظر وتباعدها وتنافرها وينتهى فى النهاية إلى تفتيت الجهود والفشل فى الوصول إلى الحقيقة أو الثمرات المنشودة .

(٣) تدريب المتعلم على التفكير التجديدى بدل التفكير التقليدى :

والتجديد الذى عناه القرآن هو التفكير الذى يتحرر من عوامل الألفة والآبائية والتقليد وينظر فى الأفكار الجديدة نظرة وفى الواقع نظرة أخرى ثم يقارن الفكر بالواقع ويتحرى الملائمة والصواب . ولذلك ربط القرآن النظر فى آيات الأفاق والأنفس – حيث الواقع والأحداث الجارية – ووجه التفكير الإنسانى لاكتشاف نتائج هذا الربط التى تصدق آيات الكتاب .

أما التفكير التقليدى فهو عدم استعمال القدرات العقلية واللجوء إلى المحاكاة أو الآبائية

والاكتفاء بالمألوف القائم . ولا فرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة جداً وأخرى جديدة جداً . فكلا النوعين تفصيل للقوى العقلية وإن اختلفت ميادينهما وأدواتهما :

﴿ إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون ﴾ [الزخرف : ٢٣].

ويستنكر القرآن جمود المقلدين وهو يهتف بهم إلى التحرر من أوهام التقليد : **﴿ قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون ﴾** .

[البقرة : ١٧٠].

ويحذر الرسول صلى الله عليه وسلم أن يكون الفرد عديم الفكرة مسلوب الإرادة : « لا يكن أحدكم إمعة يقول أنا مع الناس ، إن أحسن الناس أحسنت ، وإن أساؤا أسأت .. » ويقول كذلك : « كونوا للعلم وعاة ، ولا تكونوا رواة » كنز العمال ، جـ١٠ ، رقم ٢٩٣٣٥ .

وفى سبيل ذلك يوجه الإسلام الإنسان إلى البحث فى أسرار الكون وعلائق الاجتماع وقوانين الوجود القائم سواء ما يتعلق بالإنسان أو الحيوان أو الجماد . والآيات التى تدعو إلى النظر فى الوجود المحيط هى آيات كثيرة جداً فى القرآن الكريم .

(٤) تدريب المتعلم على التفكير العلمى بدل الظن والهوى :

فى القرآن الكريم توجيهات متكررة للحث على التفكير العلمى والتدريب عليه . فهو يدعو إلى عدم التسرع فى إصدار الأحكام قبل استكمال المعلومات اللازمة والتعرف على الحقيقة كاملة :

﴿ إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين ﴾ .

[سورة الحجرات : ٦].

وهو يحث على طلب الدليل فى كل اعتقاد ، والتوجيهات فى ذلك كثيرة منها : **﴿ هؤلاء قومنا اتخذوا من دونه آلهة لولا يأتون عليهم بسلطان بيّن ﴾**.[سورة الكهف: ١٥].

كذلك يدعو إلى التثبت فى كل أمر قبل الحكم عليه بالقبول أو الرفض وينهى عن تبديد الطاقات السمعية والبصرية والعقلية فى أمور تتوفر لها الأدلة العلمية الكافية :

﴿ ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا ﴾ . [سورة الإسراء : ٣٦].

وفى المقابل ينهى القرآن عن اتباع الظن ويندد بأهله :

﴿ إن يتبعون إلا الظن وما تهوى الأنفس ﴾ . [سورة : النجم : ٢٣].
﴿ إن يتبعون إلا الظن وإن الظن لا يغنى عن الحق شيئا ﴾ .[سورة النجم : ٢٨].

وفى الحديث: «إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث». البخارى، جـ٨ باب الأدب ص ٢٣

والتفكير العلمى – فى التربية الإسلامية – لا يقتصر على أماكن الدرس ومختبرات البحث وإنما هو صفة لازمة للإنسان فى الحياة اليومية والعلاقات الشخصية والعامة والمواقف الودية والعدائية . والواقع أن مما يميز الفكر المتقدم والمجتمعات المتقدمة عن الفكر المتخلف والمجتمعات المتخلفة هو أن التفكير العلمى صفة أساسية فى الأولى بينما التفكير القائم على الظن والهوى صفة ملازمة للثانية . ولقد أدركت المؤسسات التربوية الدولية ضرورة التفكير العلمى للإنسان المعاصر الذى يتطلع للتغلب على التحديات التى أفرزها التطور الهائل فى التكنولوجيا وانهيار الحدود الثقافية والاجتماعية بين المجموعات البشرية فى – قرية الكرة الأرضية – ولقد ورد فى تقرير اللجنة الدولية التى كونتها منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) لدراسة أوضاع التربية فى العالم وتقديم التوصيات بشأن تربية المستقبل أن الإنسان العلمى الذى يستعمل التفكير العلمى فى كل مكان وفى كل موقف دون التأثر بإفرازات العرقية أو الطائفية أو القبلية أصبح ضرورة كضرورات الحياة المادية ولوازم المعيشة اليومية[٦] .

(٥) تدريب المتعلم على التفكير الجماعى بدل التفكير الفردى :

فى القرآن الكريم والسنة الشريفة توجيهات متكررة هدفها تدريب الإنسان على التفكير الجماعى الذى يربط مصير الفرد بالجماعة ومصير الجماعة بالفرد ويجعل تبادل الرعاية بين الطرفين صفة لازمة للمجتمع الراق .

والتوجيهات المتعلقة بهذا الشأن كثيرة جداً من ذلك قوله تعالى :
﴿ واتقوا فتنة لا تصيبن الذين ظلموا منكم خاصة ﴾. [سورة الأنفال : ٢٥].

وقوله صلى الله عليه وسلم : « كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته »[٧] ، « مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى »[٨] .

ويلحق بذلك تظافر التفكير الجماعى ليتجسد فى مبدأ الشورى ومثال القوم الذين ركبوا فى سفينة وهم جميعاً مسئولون عن سلامتها وتوفير حاجات بعضهم بعضاً من الماء وغير ذلك .

(٦) تدريب المتعلم على التفكير السنني بدل التفكير الخرافي أو التفكير الخوارق :

التفكير السنني الذى يشدد عليه القرآن ويكرر لفت الانتباه إليه هو التفكير الذى يعتبر أن الكون والاجتماع البشرى تسيره سنن – أى قوانين – إلٰهية معينة وأن التعايش مع عناصر الكون والنجاح فى مجرى الاجتماع البشرى إنما يعتمدان على موافقة هذه السنن والقوانين فى ميادين الحياة المختلفة . وبمقدار ما ينجح الإنسان فى الكشف عن هذه السنن والقوانين وفى حسن استخدامها والتوافق معها بمقدار ما يستطيع تسخير الكون والاجتماع البشرى لتحقيق المقصدين النهائيين للتربية وهما : بقاء النوع البشرى،ورقيه خلال أطوار النشأة والحياة والمصير .

أما التفكير الخرافى الذى اتسمت به أطوار الطفولة البشرية والذى كان يتوهم الهيمنة والفاعلية فى قوى موهومة وأرواح مخترعة جسدها التصور البشرى آنذاك بأشكال الصنمية والوثنية ورموزهما المختلفة ؛ فهذه لابد للتربية الإسلامية أن تكون دائماً على حذر من آثارها ومظاهرها فى اغتصاب القدرات العقلية وآثارها المدمرة فى السلوك والاجتماع .

كذلك يوجه القرآن والحديث إلى ضرورة التحرر من التفكير الخوارق الذى يعفى الإنسان من مسئولياته فى التغيير والعمل وينتظر حدوث – الخوارق والمعجزات الإلهية – فى تحقيق حاجاته وحل مشكلاته . فهذه الخوارق – وإن حدثت فى عهود سابقة وفى مواقف محددة – إلا أنها ظواهر تاريخية مضت وختمت بختم النبوة والرسالة وانتقال البشرية إلى طور الرشد الذى حددت بداياته وملامحه ختم الرسالة بمحمد صلى الله عليه وسلم والذى قام جهاده – أساساً على الجهود البشرية المادية وإحكام تعبئة المقدرات البشرية المألوفة ومراعاة السنن والقوانين الإلهية فى جميع الشئون :

﴿ ولا يحيق المكر السيىء إلا بأهله فهل ينظرون إلا سنت الأولين فلن تجد لسنت الله تبديلا ولن تجد لسنت الله تحويلا ﴾ . فاطر : ٤٣ .

﴿ سنة الله فى الذين خلوا من قبل وكان أمر الله قدراً مقدورا ﴾ .الأحزاب : ٣٨ .

جـ – **أنواع التفكير** : أما عن القسم الثالث لمنهج التفكير السليم وهو أنواع التفكير، فهذه تتضمن ما يلى :

(١) **التفكير المنطقى أو التحليلى** : وهو يختص بالنظر فى معانى الرموز التى تدور حول العلائق والأسباب والنتائج مثل التفكير الرياضى والتفكير الفلسفى ، ويمارس عمله فى ضوء مجموعة من القوانين والنظريات .

(٢) **التفكير التجريبى** : وهو يختص بالموضوعات التى تدور حول الحقائق المتعلقة بعناصر الكون المحسوس مثل التفكير الفيزيائىّ والكيميائىّ ، ويقوم بإصدار الأحكام فى ضوء الخبرات البشرية المحسوسة بعناصر الكون ومحتوياته .

(٣) **التفكير الأخلاقى** : وهو يهتم بالتقريرات التى تفاضل بين المواقف والأعمال وتقومها . ويصدر أحكامه إزاءها من حيث صلاحها أو سوئها وخيرها أو شرها فى ضوء عقائد ومبادىء معينة .

(٤) **التفكير الجمالى** : وهو يهتم بالتقريرات التى تفاضل بين الأشياء والمواقف والأعمال والمنتجات ويُقومها ويصدر أحكامه إزاءها من حيث جمالها أو قبحها فى ضوء معايير جمالية معينة .

والأزمة التى تعانى منها نظم التربية المعاصرة هى الانشقاق القائم بين أنماط التفكير المشار إليها وعدم تكاملها مما ينعكس آثاره على نتاج هذه الأنماط من التفكير فى ميادين الأعمال وفى المواقف الحياتية المختلفة . فالذين يغلب عليهم التفكير المنطقى يكون صوابهم واضحاً ــ مثلاً ــ فى ميادين الرياضة والفلسفة والقانون ولكن خطأهم يكون أوضح حين يجنحون إلى ميادين الذوق والعلاقات الإنسانية الرفيعة والأخلاق ، ومثلهم أصحاب التفكير التجريبى والجمالى يكون صوابهم واضحاً فى ميادين العلم والنظام والتخطيط ولكن خطأهم يكون أوضح فى ميادين الاعتقاد والأخلاق . وتعانى المؤسسات الإسلامية التربوية التقليدية من هيمنة التفكير الأخلاقى على جميع الميادين ، ومع أن الصواب والنفع واضحان فى ميدان الأخلاق إلا أن سلبيات هذا التفكير تكون فادحة حين يتخطى ميدانه إلى الميادين الأخرى . ولذلك يشيع فى الحياة الإسلامية المعاصرة نقص واضح فيما يتعلق بميادين التفكير التحليلى والجمالى من حيث تعشق المعرفة وحب النظام وتقدير قيمة النظافة وجمال العلاقات الاجتماعية العامة وحسن تحليل المشكلات .

(٣) كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم :

المحور الرئيسي فى المنهج اللازم لتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم هو التفاعل مع عناصر الكون القائم والأحداث الجارية فيه . فالقدرات العقلية تنمو وتنضج من خلال دراسة هذا الكون وعناصره المتناثرة فى الكرة الأرضية وغيرها من الكواكب . ولذلك كانت التوجيهات الإسلامية للسير فى الأرض والبحث فى نشأة عناصر الوجود وتطور هذه العناصر وتركيبها .

أما التفاعل مع الأحداث الجارية فلابد أن يتم هذا التفاعل فى بعدين رئيسيين : البعد المكانى والبعد الزمانى ، أو نقول بعد الجغرافيا وبعد التاريخ ؛ وإلى البعد المكانى كانت التوجيهات القرآنية للبحث فى آثار المجتمعات الماضية ونشاطات المجتمعات القائمة ، وذلك بقصد الوقوف على قوانين الله فى انهيار المجتمعات الماضية ، ثم النظر فى بدء هذه المجتمعات والتطورات التى اعترتها أو تعتريها خلال مسيرتها الطويلة ، وكذلك النظر فى المجتمعات المعاصرة وتحليل عوامل قيامها ونشاطها الجارى .

أما البعد الزمانى فقد تعددت الإشارات والتوجيهات القرآنية إليه من خلال الدعوة للنظر فى أحداث التاريخ وتطور الحضارات والمجتمعات والظواهر الاجتماعية والدينية والثقافية التى رافقت العصور والأزمان المتتالية .

وكلما اتسعت رحلة القدرات العقلية وعملية التفكير خلال بعدى الوجود الزمانى والمكانى المشار إليهما كلما نمت هذه القدرات وأحكمت عملية التفكير ، وتمكن الإنسان من مواجهة المشكلات القائمة بثقة وقدرات عقلية مناسبة .

ولابد من الانتباه إلى أن تنمية القدرات العقلية تحتاج إلى مراعاة عدد من الأمور هى :

١ – أن القدرات العقلية تولد كامنة فى الإنسان ، وهى تنمو وتشتد بالرعاية والتربية ، وتضعف أو تموت بالإهمال أو سوء الاستعمال أو سوء التربية أو سوء السلوك والتطبيقات الخاطئة أو أجواء القهر والتسلط . والإشارات القرآنية إلى أمثال ذلك كثيرة ومتعددة تجتمع الإشارة إليها جميعاً فى مثل قوله تعالى : ﴿ **كلا بل ران على قلوبهم ما كانوا يكسبون** ﴾ . [المطففين : ١٤].

٢ – أنه لا نهاية للقدرات العقلية بل هى متنوعة ومتدرجة بتنوع الموجودات وظواهر الكون ومواقف الحياة ، وأن فى الإنسان قدرات عقلية هائلة مازال القسم الأكبر منها لم يستعمل . ويشير القرآن إلى أن فى الإنسان قدرات عقلية تمكنه من معرفة المخلوقات كافة والوقوف على نشأتها وتكوينها وما يتعلق بها . وإلى هذه القدرات يشير قوله تعالى :

﴿ **وعلم آدم الأسماء كلها** ﴾ . [البقرة : ٣١].

٣ – أن مجموع العمليات العقلية والتفكيرية التى يقوم بها الإنسان فى مواجهة موقف معين هو عملية العقل كعملية الهضم أو الشرب أو النوم . والعاقل هو من كانت لديه

القدرات العقلية التى يتطلبها الموقف ويستطيع القيام بالخطوات التفكيرية بالترتيب الذى ذكرناه . والتمرس بهذه القدرات والمهارات حتى درجة الإحاطة بالموقف ومعالجته إلى الدرجة التى تحل المشكلة وتفرز الحلول المطلوبة هو الحكمة التى تجعل صاحبها حكيماً بسلوكه خبيراً بموضوعه .

٤ – أن الفشل فى تربية القدرات العقلية ومنهج التفكير يفرز آثاراً خطيرة جداً فى حياة الفرد والمجتمعات سواء بسواء. فالفرد الذى لا تنضج قدراته العقلية ومنهج التفكير فيه حين يحس بمشكلة ما أو يواجه موقفاً معيناً فإنه يصاب بالحيرة ويظل يدور فى دوامة الإحساس بالمشكلة ولذع الجهل بها حتى ينتهى الأمر به إلى أحد موقفين : إما أن ينفعل ويركب التعسف والتخبط وإما أن يلفه الدوار ويستسلم للموقف المشكل ثم يؤول إلى الانهيار . وكلا الموقفين مظهر من مظاهر القصور العقلى والفشل فى مواجهة المشكلة أو الموقف .

وقد يكون لدى الفرد القدرة العقلية الأولى – القدرة على الحفظ ، أو القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها . ولكن لا يكون لديه القدرات التالية كالفهم والتحليل والتقييم والتطبيق ، وقد يكون مضطرب التفكير كأن يقفز من الخطوة الأولى وهى الإحساس بالمشكلة إلى الخطوة الأخيرة وهى طرح الحل واستعماله . وقد ينظر للموقف نظرة جزئية فيتعلق بالمعلومات الناقصة ويصدر الحكم .

وهذه الحالات هى ثمرة التربية العقلية الناقصة أو الخاطئة وفى جميع هذه الحالات لا يصل صاحب هذا النوع من العقل والتفكير إلى الحل أو الحكم الصحيح ، وتنعكس آثار هذا النقص سلبياً عليه وعلى من حوله ويسمى غير عاقل . والفرد الذى يعانى من هذا النقص لا ينتفع بالموجودات المحيطة به ولا يسهم بتسخيرها . والمجتمع الذى لا يهيىء لأفراده البيئات التربوية الحرة لتنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير ، ولا المناهج والمؤسسات والوسائل اللازمة لذلك يظل مجتمعاً متخلفاً غائباً عما حوله

ويعيش كَلاًّ على غيره ، ولا ينتفع بالموجودات المحيطة به ولا يسخرها ، ولا ينتفع بالأحداث والتيارات التى جرت فى الماضى أو تجرى فى الحاضر ، وتنقلب مصادره البشرية والمادية شوماً عليه . وإلى هذا العجز يشير القرآن الكريم :

﴿ لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون ﴾ . [الأعراف : ١٧٩].

٥ – لابد من ملاحظة أن المنهج الذى يكشف عن القدرات العقلية ويرعى تنميتها هو منهج علمى يتخذ مختبره من ميدان الآفاق والنفس البشرية وأنماط الحياة الاجتماعية وآثار القدرات العقلية نفسها فى عالم الواقع وفى ميادين الكون ، وليست الاستشهادات التى أخذناها من القرآن والسنة إلا إشارات توجيهية لدخول المختبر المشار إليه .

أما المنهج اللغوى أو التأملى الذى استعمله الماضون فهو منهج أوقعهم فى كثير من الأخطاء وقاد إلى نكسات هائلة فى ميادين العلم والفكر والاجتماع .

٦ – أن إتقان منهج التفكير وأشكاله والتدريب على مهاراته ، وكذلك نمو القدرات العقلية شرطان أساسيان فى الفهم والسلوك . فالقرآن يذكر بوضوح أن الذكرى فيه هى لأولى الألباب وأن الذين يتقنون مهارات العلم والتعليم هم الذين يعلمون مراميه ومقاصده بينما يفتقر المعرضون عنه إلى المهارات الأولية فى التعلم وهى حسن الاستماع الذى أقر بآثار فقدانه المعرضون حين اعترفوا بعدم الفهم وقالوا قلوبنا فى أكنة مما تدعونا إليه :

﴿ كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعلمون بشيراً ونذيراً فأعرض أكثرهم فهم لا يسمعون وقالوا قلوبنا فى أكنة مما تدعونا إليه وفى آذاننا وقر ومن بيننا وبينك حجاب فاعمل إننا عاملون ﴾ . [فصلت : ٢ – ٥].

٤ – توفير البيئة اللازمة لتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم :

تحرص التربية الإسلامية على توفير البيئة المناسبة لنمو القدرات العقلية نمواً سليماً. وأبرز سمات هذه البيئة أمران : الأول : الحرية . والثانى : الممارسة والتدريب على التفكير الحر .

أما عن **السمة الأولى** وهى ـ الحرية ـ فلأن القدرات العقلية تنمو وتزدهر فى أجواء الحرية ، وهى تموت فى أجواء الكبت الفكرى والقهر الإرادى . وحين تموت القدرات العقلية أو تعاق عن النمو لا يكون هناك إيمان حقيقى لأنه لا يكون هناك شهود للمثل الأعلى وإدراك لبراهين الإيمان ، وإنما يكون هناك تسليم وتقليد أعمى أو آبائية ونكران .

والحرية نوعان : حرية التفكير ، وحرية الاختيار . وهى تتحقق فى واقع الحياة حين لا يقيد الحرية إرادة مخلوق ، ولا تخرج عن سنن الخالق وقوانينه فى الوجود . ولذلك تحدث – أزمة الحرية – إما حين تقيدها إرادة المخلوق أو حين تخرج عن توجيهات الخالق وتصطدم

مع قوانين الخلق وسنن الحياة فى مواقع كثيرة من شبكة العلاقات التى تنظم علاقات الإنسان بالخالق والكون والحياة والإنسان والمصير .

وأما عن السمة الثانية وهى الممارسة العملية للحرية والتدريب على الفكر الحر فقد جعلت الأصول الإسلامية للصواب من ثمرات التفكير أجرين بينما جعلت للخطأ أجراً واحداً ، مع ملاحظة أنها لم تخصص أجراً للخطأ إلا فى ميدان العقل والتفكير . ومعنى هذا أن من لا يستثمر نعمة الله فى العقل والتفكير لا ينال شيئاً وأن من يخطىء فى استثمار هذه النعمة هو أفضل من الخامل عن التفكير المستسلم للتقليد والآبائية .

ولتوفير الحرية بالمعنى الذى تقدم كانت التزكية فى التربية الإسلامية وكانت الدعوة لتطهير البيئة من جميع الضغوط العقلية والنفسية المتمثلة بالصنمية والوثنية وقيود الشهوة وممارسات القهر والتسلط والحرمان .

وتتباين أزمة الحرية فى نظم التربية المعاصرة طبقاً لدرجة وجود أو فقدان البيئة اللازمة بالشكل الذى جرى عرضه فى الفقرات السابقة ، وطبقاً للدور الذى تلعبه المؤسسات التربوية والموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية وتطبيقاتها الناشطة فى هذه البيئة .

ويمكن التعرف على طبيعة الدور الذى تلعبه المؤسسات والموروثات المشار إليها فى كل من المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتخلفة المعاصرة من خلال تتبع تطور حرية الإنسان فى كل من البيئتين :

ففى مجتمعات ما يسمى بـ(العالم النامى أو الثالث أو المتخلف) فإن المؤسسات التربوية والموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية الفاعلة لا المخزونة(٩) والمؤسسات الإعلامية وأجهزة الأمن والمراقبة والإدارة تتظافر كلها لإعاقة القدرات العقلية عن النمو والعمل ولسلب الإنسان حرية التفكير وحرية الاختيار سواء ؛ ولذلك تظل القدرات العقلية معطّلة عن النمو معوّقة عن الاستعمال . ففى الشرق العربى وما حوله ــ مثلاً ــ تبدأ المؤسسة التربوية الأولى ــ أى الأسرة ــ فى كبت الحرية وتطويع إرادة الصغير للكبير والضعيف للقوى منذ الساعات الأولى لولادة الإنسان ، حيث تسلب حرية المولود فى الحركة من خلال « التقميط والتلفيع » الذى يكبل يديه ورجليه ويحيله إلى أشبه بجثة المومياء الفرعونية . كذلك يمنع من البكاء الذى يشكل المقدمة الأولى لحرية التعبير ، ويمنع من اليقظة ويجبر على الاستسلام والنوم بالمهدئات والمخدرات الخفيفة كشراب البلسم وأمثاله .

وحين يبدأ المولود رحلته فى محطات الشهور يمنع من لمس مواد البيئة المحيطة وإذا حاول التعرف على تفاصيل محتوياتها نزل به العقاب ووجهت إليه صفات التخريب والشيطنة و« بنوة الحرام » . وحين نقل – الشرق – ظاهرة لعب الأطفال صارت تحضر اللعب باسم الصغار ليلعب بها الكبار ويستأثرون بها بحجة الحفاظ عليها من تخريب الأطفال وإفسادهم وشيطنتهم .

وحين يبدأ الطفل رحلته فى محطات السنين تبدأ قولبة عقله ومشاعره وسلوكه بقوالب الآبائية والتقاليد والقيم المتفرعة عنها بأساليب قسرية قاهرة . وحين ينتقل الطفل إلى الروضة ثم إلى المدرسة يتابع المعلم دوره فى كبت حريات الطفل الأربع : حرية الحركة ، وحرية الكلام ، وحرية التفكير ، وحرية الاختيار ، ويبدأ فى تدريبه على تسمير جسده فى المقعد والتلقى دون تفكير أو ممارسة ، وينتصب المعلم أمامه آمراً ناهياً معصوماً من الخطأ مبرءاً من النقص ، وبذلك يعده ليرى كل مسئول يعلوه فى المستقبل بنفس الصورة فلا يناقش ولا يشارك بل يتلقى وينفذ . ولا تختلف تقاليد الجامعة فى الشرق ومناهجها عن تقاليد ومناهج المدرسة كثيراً . ويكمل عمل البيت والمدرسة والجامعة والمؤسسات التربوية فى المجتمع كالإعلام والصحافة والوعظ فجميعها تمارس الإلقاء دون نقاش ، والقولبة دون تمحيص ، والاتباع دون تفكير .

هكذا تتظافر المؤسسات التربوية ابتداء من البيت حتى الجامعة والبيئة المحيطة لخنق القدرات العقلية عند الناشيء ولتخريج مواطن متدرب على أن يسمع فيطيع ، ويتلقى فلا يناقش ، ويؤمر فيعمل دون تفكير فى النتائج .

أما فى المجتمعات المتقدمة فإن المولود يترك منذ الساعات الأولى للولادة طليق الحركة وينظر إلى بكائه كظاهرة صحية لازمة لتوسيع أجهزة التنفس وتمرين أوتار الصوت وتهيئتها للقيام بوظائف التعبير فى الحياة المقبلة .

وحين يمضى فى محطات الشهور يعتبر لمس الطفل لمواد البيئة المحيطة إشارة لبدء عمل القدرات العقلية ونموها للتعرف على مكونات البيئة وقوانينها.

ولذلك نشأت من أجله صناعة ألعاب الأطفال لتسهم فى نمو قدراته العقلية وتشبع استعداداته فى دراسة ما حوله .

وحين يمضى الطفل فى محطات السنين يعطى الحرية كاملة – فى البيت والمدرسة والجامعة – لفحص ما يرى ، ومناقشة ما يسمع ، والتعبير عما يشعر ، وتطبيق ما يفكر ، والمشاركة فى النشاطات الدائرة والتدرب على أدوار الحياة المقبلة والإسهام فى مواجهة تحدياتها ومعالجة مشكلاتها .

هكذا تتظافر المؤسسات التربوية ابتداء من البيت حتى الجامعة والبيئة المحيطة لرعاية القدرات العقلية عند الناشىء ولتوفر لها فرص النمو وبيئته وأسبابه وليستمتع بالحرية طفلاً فى البيت وتلميذاً فى المدرسة وطالباً فى الجامعة ، وبذلك يتذوق قيمة الحرية مواطناً فى أمة ويرعاها ربا فى أسرة ، ويذود عنها ممثلاً فى البرلمان أو جندياً فى الميدان ، ويمنحها للآخرين مديراً فى دائرة أو وزيراً فى وزارة أو حاكماً فى دولة وفى بقية مواقع المسئولية التى ترعى العلاقات الاجتماعية وتنظمها .

ولكن الحرية عند إنسان المجتمعات المتقدمة خاصة المجتمعات الغربية - تعانى من أزمة واضحة ، وتتمثل هذه الأزمة فى أمرين :

الأول : أنه بالرغم من أن إرادة المخلوق لا تقيد حرية الإنسان ؛ إلا أن مفهوم الحرية عند الغربى يصطدم بسنن الخالق وقوانينه فى الاجتماع وهو مازال حتى الآن لا يلتفت إلى خطورة هذه المشكلة رغم تفكيره السننى - العلمى وانسجامه الدقيق مع قوانين الخالق فى الكون الطبيعى [١٠] .

والأمر الثانى : مع أن المؤسسات التربوية والموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية - فى الغرب - تتعاون لتنمية الحرية اللازمة لنمو القدرات العقلية وتوفير « حرية التفكير » إلا أنها تتدخل فى « حرية الاختيار » مستغلة فى ذلك ثمرات العلم والقوانين التى تتوصل إليها البحوث النفسية والعلوم الاجتماعية وتطبيقاتها فى الإعلام والطباعة والنشر . ولذلك حين يمارس الفرد « حرية الاختيار » فإن قسطاً كبيراً من اختياراته يكون مطابقاً للاختيارات التى يريدها الموجهون المتوارون وراء يافطات البحث العلمى ومؤسسات الإعلام وأصحاب القوة والنفوذ .

وهذا كله يحدد نوع المسئولية التى تقع على عاتق التربية الإسلامية ومؤسساتها إزاء قضية الحرية ، فهذه المسئولية تتمثل فى ميدانين :

الأول : مراجعة الموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية لإعطاء «قيمة الحرية» فى العالم العربى والإسلامى المكانة الرفيعة التى تمكنها من رعاية القدرات العقلية ، ورعاية حرية التفكير وحرية الاختيار . ولابد للحرية أن تتمركز فى قلب نظام القيم السائدة وأن ترفع المؤسسات التربوية درجة غيرة الفرد على حريته إلى درجة غيرته على نسائه ، وأن يتحاشى الاعتداء على حريات الآخرين أو هتكها واغتصابها كما يتحاشى الاعتداء على أعراضهم ونسائهم . فالتربية والمؤسسات التربوية هى التى وفرت فى عصور التطبيق الإسلامى أن

تنجب أفراداً تثور ثائرتهم على الولاة المقربين إذا هتكوا حرية الرعية الذميين وتنفجر قداسة الحرية على ألسنتهم : متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً !! فى الوقت الذى تعمل سياطهم تأديباً لمن اغتصبوا هذه الحريات . وحين هجرت مؤسسات التربية رعاية قيمة الحرية مرت على الأمة قرون كاملة من اغتصاب الحريات دون حس أو شعور .

أما عن الميدان الثانى : لمسئولية التربية الإسلامية ومؤسساتها فهو النهوض لدخول ميدان التربية العالمية لتصحيح مفهوم الحرية الذى يحمله المد الحضارى والتربوى والثقافى الذى تزجيه الحضارة الحديثة إلى جميع حارات « قرية الكرة الأرضية » . ولن تستطيع التربية الإسلامية ومؤسساتها القيام بهذا الواجب العالمى إلا إذا نجحت فى بيئاتها الخاصة فى رعاية «قيمة الحرية» ورفعها إلى المكان اللائق فى نظام القيم السائدة . فهذا النجاح سوف يقدم نماذج حية ملموسة لمفهوم الحرية السليمة وتطبيقاتها وثمارها ، وسوف يُرى الذين يعانوا من « أزمة الحرية » المنتشرة فى الحضارة الحديثة هذه النماذج الحية الملموسة فيتأسون بأهلها ويتوجهون لمصادرها .

٥ – تربية القدرات العقلية عند المؤسسات التربوية الإسلامية قديماً وحديثاً :

فى المصادر الإسلامية التاريخية إشارات إلى أن المشتغلين بالتعليم فى القرون الأولى انتبهوا للقدرات العقلية واشتغلوا بتصنيفها . وأولى الإشارات المباشرة هى تصنيف سفيان الثورى (المتوفى عام ١٤٨هـ) والذى صنف القدرات العقلية بعد أن دمجها بالمهارات الحسية المرافقة إلى ما يلى :

الإنصات ثم الاستماع ، ثم الفهم ، ثم العمل ، ثم النشر .

وتابعه فى تصنيف هذه القدرات تلميذه المباشر عبد الله بن المبارك الذى صنفها بقوله :
« أول العلم النية ، ثم الاستماع ، ثم الفهم ، ثم الحفظ ، ثم العمل ، ثم النشر » .

ولقد جمع أحمد زروق مختلف التصنيفات فى قاعدة عامة هذا نصها :
« لكل شيء وجه . فطالب العلم فى بدايته ؛ شرطه الاستماع والقبول ، ثم التصور والتفهم ثم التحليل والاستدلال ، ثم العمل والنشر . ومتى قدم رتبة عن محلها حرم الوصول لحقيقة العلم من وجهها . فعالم بغير تحصيل ضحكة ، ومحصل دون تصور لا عبرة به ، وصورة لا يحصنها الفهم لا يفيدها غيره ، وعلم عرى عن الحجة لا ينشرح به الصدر ، وما لم يُنتج فهو عقيم . والمذاكرة حياته لكن بشرط الإنصاف والتواقع . وهو قبول الحق لحسن الخلق ،

ومتى كثر العدد انتفيا ، فاقتصر ولا تنتصر ، واطلب ولا تقصر وبالله التوفيق »[11] .

كذلك ظهرت بعض التصنيفات التى حاولت التعريف بالعقل ومظاهره مثل ابن حبان الذى وضع كتاب « روضة العقلاء ونزهة الفضلاء » ومثل المحاسبى الذى وضع كتاب « المسائل فى أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل » ، ومما قال فيه :

« العقل له ثلاث معانى : الأول : غريزة يعرف بها الإنسان ما ينفعه وما يضره ، والثانى : الفهم والبيان ، والثالث : البصيرة والمعرفة بقدر الأشياء النافعة والضارة فى الدنيا والآخرة »[12] .

ثم تفرع الحديث حول العقل عند مختلف المفكرين والمدارس الفكرية والتربوية مثل مدارس الفقه وعلم الكلام والمعتزلة والأشاعرة والتصوف والفلسفة ودارت مجادلات حول العقل وماهيته ومكانته وعلاقته بالوحى .

ويلاحظ على هذه الدراسات والمجادلات عدة أمور ؛ الأول : أنها فى جميع أعمالها فى ميدان العقل لم تعتمد المنهج العلمى التجريبى وإنما اعتمدت على الاشتقاقات اللغوية والتأملات الفلسفية أو نقل مفاهيم اليونان وأمثالهم عن العقل . أى أنهم لم يعطوا التجارب العملية ما تستحقه من عناية كما هى حال علم النفس المعاصر .

والأمر الثانى : أن الجدال الدائر لم يصل إلى نتائج حاسمة حول ماهية العقل وآثاره إذ يلاحظ أن الأكثرية ظلت تعتبر العقل جوهراً مستقلاً وتعكس كتابات أمثال ابن مسكويه والغزالى وعلماء المعتزلة والأشاعرة وغيرهم هذا التصور . ولقد انعكست هذه الاختلافات - حول العقل - على طريقة فهم القرآن وتكوين العقيدة وظهور اتجاهات الزندقة فكان لذلك آثار سلبية أهمها توقف البحث فى القدرات العقلية وتنميتها ، ثم انحسار أجواء الحرية العقلية واضطهاد الخائضين فى هذا الميدان .

وأخيراً انتهت تربية القدرات العقلية ومهارات التفكير إلى حالتين :

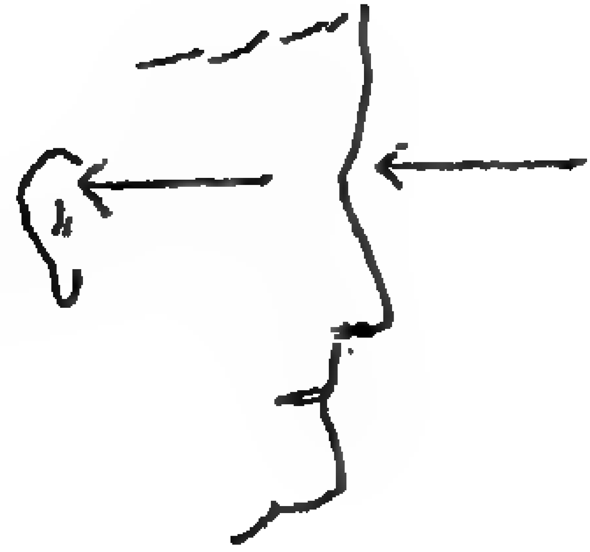
الأولى : الوقوف عند العناية بالقدرة على الحفظ كما هو الحال فى مؤسسات التربية العاملة فى ميدان الفقه والعلوم الدينية .

والثانية : تقليل قيمة القدرات العقلية وإهمالها إهمالاً كاملاً كما هو واضح عند الصوفية وفرق الشيعة حيث حصرت الأولى منهج المعرفة بما أسمته الإلهام : وحصرته الثانية فى شخص الإمام .

ويمكن أن نمثل لما انتهت إليه حالة القدرات العقلية عند الفئات المشار إليها بالشكل التالى :



(شكل – أ)
مفهوم القدرات العقلية عند
المذاهب الفقهية



(شكل – ب)
غياب القدرات العقلية عند
التصوف والتشيع المتطرف

وهذان الشكلان الأخيران من تربية القدرات العقلية ورثتهما مؤسسات التربية الإسلامية فى العصر الحديث .

ومن الإنصاف أن نقول إن – مؤسسات التربية الحديثة – التى أقيمت على النمط الأوربى هى كذلك، تهمل القدرات العقلية ولا تنمى إلا « القدرة على الحفظ – وذلك لعاملين: الأول النشأة الأولى للعاملين بها فى محاضن البيئة العربية والإسلامية التقليدية التى اعتادت على إهمال القدرات العقلية المبدعة والاقتصار على قدرة الحفظ . والثانى : أزمة الحرية الفكرية التى تعانى منها المجتمعات المعاصرة فى البيئات المذكورة .

فالمؤسسات التربوية التقليدية والحديثة يتشابهان فى إهمال القدرات العقلية المبدعة ولا يهتمان إلا بالقدرة على الحفظ والاستظهار . ويتضح ذلك من أمرين :

الأول : اقتصار العناية على السرد والرواية من المدرس والحفظ من الطالب . وما يسرده المدرس هو من خارج واقع المجتمع الحاضر وبعيداً عن مشكلاته . ففى مؤسسات التربية الحديثة « يقص » المعلم أو الدكتور على الطلبة سير العلماء والرواد الغربيين ومنجزاتهم فى ميادين العلم والتربية والاجتماع ، وفى المؤسسات التربوية الإسلامية يقص « الشيخ » أو « الدكتور الشيخ » على الطلبة سير الأدباء ومنجزاتهم .

والأمر الثانى : أن الطلبة فى كلا النظامين يقومون بدور المستمعين الذين يسلخون من أعمارهم حوالى ربع قرن أو ثلثه أو نصفه وهم يعيدون ويكررون ما يروى لهم من الأساتذة ولا يطلب منهم إلا استظهار ما يسمعونه ولا يتهيأ لهم فرص التطبيق والتحليل أو التفكر والتذكر والتدبر والفقه .

إن وقوف مؤسسات التربية المذكورة – فى تربية القدرات العقلية – عند القدرة على الحفظ أو الاستظهار يفرز آثاراً سلبية أهمها :

١ – يلاحظ على الإنسان العربى ، والمسلم المعاصر أنه يستطيع أن يروى ويخطب ولكنه لا يستطيع أن يناقش أو يحلل أو يطبق ويتوصل إلى حل ، لأن الرواية والخطبة ترتبطان بالقدرة الأولى – أى القدرة على الحفظ – أما النقاش والتحليل والتطبيق فهو يتطلب قدرات عقلية عليا من الفهم والتحليل والتأليف والتطبيق . وينعكس هذا العجز على علاقات الأفراد ومواقفهم . فالخطيب أو المتحدث يريد فى جميع أحواله أناساً يستمعون له ويصفقون لا أناس يناقشون ويعارضون وحين يستدعى الموقف قدرات عقلية تتعدى الحفظ تنفجر الانفعالات ويثور الخلاف وينفجر التعسف المخرب !!

٢ – قلنا إن – الإرادة السليمة – هى ثمرة : (وظيفة العقل ، والمثل الأعلى) أى هى ثمرة القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم + المثل الأعلى . ولكن الذى يحدث فى المؤسسات التربوية المعاصرة أن المعادلة فى الواقع تتشكل كما يلى :

قدرة على الحفظ + مثل أعلى = إرادة متهورة (تعصب) .

ولذلك فالتربية المعاصرة فى أحسن أحوالها تفرز شعوراً دينياً أو شعور وطنياً ولا نفرز (فقها دينياً) أو (فقهاً وطنياً) ، أى أنها تؤدى إلى « العقم الإرادى » والأغتراب عن مثل الماضى والحاضر والإحساس بالنقص إزاءهما .

٢ – قلنا إن – القدرة التسخيرية – هى ثمرة : (وظيفة العقل + الخبرات) ولكن الذى يحدث فى المؤسسات التربوية القائمة فى الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة هى أن المعادلة تتشكل كما يلى :

قدرة على الحفظ + الخبرات = قدرة غير تسخيرية .

أى أنها تؤدى إلى ظاهرة « العقم العقلى » وعدم الاستفادة من الخبرات العلمية والاجتماعية والدينية .

٦ – تقدم البحث فى القدرات العقلية فى التربية الحديثة :

من الإنصاف أن نقول إن علم النفس الحديث الذى نشأ على أيد الغربيين قد خطا خطوات هائلة فى ميدان البحث المتعلق بالقدرات العقلية وطرق تنميتها وتصنيفها وقياسها ، حيث برزت مئات الأبحاث والمؤلفات التى أفرزها البحث الغربى فى هذا المجال .

وتركز البحوث العلمية الحاضرة على المخ البشرى وفى مجال العلوم البيوكيماوية حيث تمكن العلماء من إدراك آليات الذكاء وفهم عملية التعليم . ولقد تمخضت هذه الاكتشافات عن نتائج مدهشة منها أن نسبة كبيرة من إمكانيات المخ غير مستعملة حتى إن بعض العلماء يقدرونها على وجه التقريب بحوالى ٩٠٪(١٣) .

وتقديراً للأهمية القصوى التى يعلقها المختصون بعلوم الذكاء والقوى العقلية فإن المراكز المختصة فى الجامعات فى كل من أمريكا والاتحاد السوفيتى قد تخطت عوامل الصراع السياسى القائم بين البلدين وأقامت منذ سنين علاقات تعاونية لتكامل جهود الباحثين فى البلدين .

ومن مظاهر هذا التعاون تبادل البعثات وتعاون اللجان فى ميدان البحث المتعلق بالذكاء والقوى العقلية . ويقدر بعض علماء النفس السوفيات أنه لو أتيح للإنسان استعمال ٥٠٪ خمسين بالمائة من قدراته العقلية لاستطاع أن يتعلم (٤٠) أربعين لغة وأن يدرس فى فصل واحد مساقات فى عشرات الكليات(١٤) .

والهدف الأخير الذى تعمل من أجله هذه الجهود المتكاملة هو رفع مستوى القدرات العقلية عند المتعلم إلى درجة تمكنه من الاستفادة من الإمكانيات العقلية غير المستعملة ، وبالتالى رفع درجة التعلم وسرعته وتطوير أساليب التربية ووسائلها بما يتناسب مع الانفجار المعرفى والثورة العلمية المتسارعة .

ثانياً : تربية الفرد على تعشق المثل الأعلى (١٥)

١ – معنى المثل الأعلى :

المثل الأعلى – فى التربية الإسلامية – يعنى نموذج الحياة التى يراد للفرد المسلم أن يحياها ، وللأمة المسلمة أن تعيش طبقاً لها .

ومثل المثل الأعلى مثل النموذج أو المخطط الذى يصممه مهندس البناء أو مهندس الآلات ثم يدفعه لمن يحيله إلى واقع ملموس طبقاً لقوانين البناء أو قوانين الآلات .

ويقرر القرآن الكريم أن الله وحده هو الخالق المصمم للإنسان . ولذلك فهو الخبير الحقيقى

بتخطيط النموذج – أو المثل الأعلى – لصورة الإنسان الصالح – المصلح ، وأنه لا يمكن أن يشاركه تعالى أحد فى تحديد المثل الأعلى فى الاعتقاد والتطبيقات العملية :

﴿ وهو الذى يبدؤا الخلق ثم يعيده وهو أهون عليه وله المثل الأعلى فى السموات والأرض وهو العزيز الحكيم ﴾ . [الروم : ٢٧].

وحين يتنكر البشر المخلوقون للمثل الأعلى الذى جاءت به الرسالة ويحاولون أن يضعوا للحياة البشرية « مثلاً أعلى » فى الاعتقاد والسلوك فإنهم يصنعون نماذج سيئة ضارة أو « مثل سوء » .

﴿ للذين لا يؤمنون بالآخرة مثل السوء ولله المثل الأعلى وهو العزيز الحكيم ﴾ . [النحل : ٦٠].

والعلة الرئيسية فى هذا التباين بين « المثل الأعلى » الإلهى وبين « المثل السوء » عند غير المؤمنين هى أن الأول يستند إلى قوانين الخلق وسنن الوجود الحق ، بينما يتخبط الثانى فى مجالات الوهم والباطل ويصطدم مع قوانين الخلق وحقائق الحياة :

﴿ ذلك بأن الذين كفروا اتبعوا الباطل وأن الذين آمنوا اتبعوا الحق من ربهم كذلك يضرب الله للناس أمثالهم ﴾ [محمد : ٣].

٢ – أهمية المثل الأعلى ومستوياته :

يمد المثل الأعلى الفرد بالأهداف التى يعيش من أجلها ويعمل لتحقيقها ، وهو – أيضاً – يمد الأمة بالرسالة التى تمنح وجودها المبرر والمكانة . وهو يعطى الحياة معناها وقيمتها ويمدها بأسباب الحركة والنمو والتقدم المستمر .

وتتقرر قيمة المثل الأعلى بمقدار ما تشهد له ثمرات التطبيق العملى وحقائق العلم وقوانين الاجتماع ، وطبقاً لانسجامه مع طبيعة الإنسان والإسهام فى بقائه ورقيه النوعى والمادى .

ولهذه الأهمية ينقسم المثل الأعلى إلى مستويات ثلاثة هى :

المستوى الأعلى : مثل أعلى هدفه الارتقاء بالنوع الإنسانى .

المستوى الأوسط : مثل أعلى هدفه الإبقاء على النوع البشرى .

المستوى الآدمى : مثل أعلى هدفه تلبية حاجات الجسد البشرى .

ولكل من المستويات الثلاثة دوائر ، فقد تتسع هذه الدوائر حتى تشمل النوع البشرى ، وقد تتسع لجنس معين أو قومية معينة أو قبيلة معينة أو إقليم معين وقد تضيق حتى تكتفى بالفرد الواحد نفسه .

ويكون – المثل الأعلى – فى أحسن مظاهره حين يشتمل على المستويات الثلاثة وحين تتناسق هذه المستويات فتكمل بعضها بعضاً وتدعم بعضها بعضاً . ولكن الخلل قد يتسرب إلى المثل الأعلى حين يقع التنافر والاضطراب بين المستويات الثلاثة أو حين يقف عند المستوى الأوسط ، وتسوء حالته إلى درجة السوء حين يهبط إلى المستوى الأدنى : مستوى تلبية حاجات الجسد البشرى ولا يتعداها .

والمثل الأعلى الذى تطرحه التربية الإسلامية يشتمل على المستويات الثلاثة لأن هدفه تحقق الحفاظ على النوع البشرى ثم الارتقاء بهذا النوع حتى تصبح سماته المميزة هى الإصلاح وعدم الإفساد فى الأرض ، واحترام حرمات الإنسان وعدم سفك الدماء ولتتسع دائرته حتى تشمل الإنسانية كلها .

٣ – التربية الإسلامية والمثل الأعلى :

والدور الذى تقوم به التربية الإسلامية فى تنشئة الفرد على تعشق المثل الأعلى وتجسيده فى حياته يتكون من فصلين اثنين :

الأول : بلورة المحتوى الفكرى للمثل الأعلى ثم ترجمة هذا المحتوى فى تطبيقات عملية .

والثانى : هو عرض المحتوى المذكور وتهيئة المواقف والوسائل اللازمة لممارسة التطبيقات الممثلة له .

ويحتاج كل جيل أن يتبين نموذج المثل الأعلى الذى يبنى مستقبله طبقاً له فى ضوء الأصول التى يتضمنها القرآن والسنة ، وفى ضوء حاجات العصر والمرحلة ومواجهة التحديات القائمة . فالمثل الأعلى – إذن – نتائج فقه بشرى ، وإن كانت أصوله إلٰهية ؛ لأنه هو فهم القائمين على التربية لنموذج الحياة التى يراد بناؤها . وهذا الفهم قد يكون صحيحاً ، أو قد يكون خاطئاً ، أو قد يكون خاطئاً جزئياً ، وهو أيضاً محدود بحدود الزمان والمكان .

وفى جميع هذه الحالات يؤدى اختلاف الفهم إلى إفراز نماذج مختلفة من المثل الأعلى يمكن تصنيفها كما يلى :

أ – مثل أعلى حق وتطبيق حق : وهذا يعطى نتائج إيجابية فى حياة الإنسان . ومثاله ثمرات التربية النبوية ، إذ استطاع الرسول صلى الله عليه وسلم بالمثل الأعلى الحق والتطبيق الصائب لهذا المثل أن يرفع إرادة الفرد المسلم إلى درجة بذل النفس والمال فى سبيل خدمة الرسالة التى جاء بها صلى الله عليه وسلم . كذلك شهدت ثمار التطبيق العملى وحقائق العلم لقيمة هذا المثل الأعلى وانسجامه مع طبيعة الإنسان وإسهامه فى رقى النوع الإنسانى .

ب – مثل أعلى باطل وتطبيق جيد : وهذا يعطى نسبة عالية من النتائج ومن أمثلته – المثل الأعلى – الذى طرحته بعض الفرق المتطرفة فى التاريخ الإسلامى كالباطنية والحشاشين . ويقابله خارج إطار الحضارة الإسلامية ما حصل – فى العصر الحديث – فى أقطار كاليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية ، فقد استطاعت نظم التربية ومؤسسات التوجيه فى كل منهما بالتطبيق الجيد أن ترفع إرادة شعوبها إلى درجة بذل النفس والمال فى سبيل خدمة مثلهما الأعلى فى رفعة جنس بشرى معين واستعلائه على غيره من الأجناس . وكما حصل فى الصين بعد الحرب العالمية الثانية وكما هو قائم فى أقطار معاصرة .

جـ – مثل أعلى حق وجهل فى التطبيق : وهذا يعطى نتائج أقل من سابقه ، وحتى ما بقى له من نتائج لا يرجع إلى مهارة فى توليد الإرادة وإنما إلى ما فى المثل الأعلى من قوة ذاتية . وهذا ما حصل للأمة الإسلامية منذ عصور الجمود الفكرى والتخلف التربوى ، وهو ما هو قائم فى واقع المسلمين المعاصرين الذين حفظهم الإسلام وليسوا هم الذين حفظوه .

وقد يساء فهم هذه الظاهرة – ظاهرة تخلف المسلمين – فلا ينسب هذا التخلف إلى العجز فى نظم التربية والتوجيه والوعظ القائمة فى العالم الإسلامى ، ولا ينسب – كذلك – إلى نوع المشتغلين بهذه المهمات ، بل نظن أن السبب هو الإسلام نفسه ، ومثل هذا الظن يوقع فى البلبلة الفكرية ويدفع كثيراً من أبناء المجتمعات الإسلامية إلى البحث عن « مثل أعلى » آخر بين المذاهب الفكرية والفلسفات الأخرى خاصة إذا كانت هذه المذاهب والفلسفات من النوع الثانى أى : مثل أعلى باطل وتطبيق جيد .

د – مثل أعلى باطل وتطبيق باطل : وهذا لا يمكن أن يأتى بنتائج قليلة أو كثيرة . ومثال ذلك كثير من المفاهيم الخاطئة للإسلام كالتصوف المنحرف والدروشة والمذهبيات الضيقة وقيم العصبية البالية . ويقابلها كثير من قيم الدكتاتورية المتخلفة فى بعض أقطار العالم الثالث . ولذلك كثيراً ما تلجأ الدول الكبرى – بناء على توصية الخبراء فيها – إلى تصدير نماذج باطلة من « المثل الأعلى » إلى العالم الثالث أو بعض الحياة فى نماذج باطلة قديمة من تراث الماضى، ثم توجه أبناء هذا العالم إلى تطبيق هذه النماذج الباطلة تطبيقاً باطلاً . وعن هذه النماذج من « المثل الأعلى » الباطل تنتج الانتماءات الطبقية والعصبية الضيقة ، والحزبيات المتصارعة ، والفتن الداخلية وغير ذلك مما يناسب مصالح الدول الكبرى فى الهيمنة والاستغلال .

ويمكن أن تنشأ عن كل من الأنواع الأربعة للمثل الأعلى حركات تاريخية مختلفة . فالأول يكتسح العالم بسرعة ، والثانى يحدث ضجيجاً وينجح إلى حد ما ، والثالث يبقى ما فى المثل

الأعلى من صلابة ولكن دون استفادة منه ، وهذه حالة الإسلام فى العالم الإسلامى المعاصر ، وهذه الحالة الثالثة هى التى تقبل المراجعة والتغيير ثم العودة بإصلاح الإنسان ، وهو ما يدور حوله الكفاح والصراع فى العالم الإسلامى بين الذين يرون الحاجة إلى تطوير المثل الأعلى ويختلفون كثيراً فى معنى التطوير . ففى حين يوجد أُناس يريدون تغيير المثل الأعلى ، هناك آخرون يريدون إعادة فهمه وتطبيقه على وجهه الصحيح ، بينما هناك فريق ثالث يريد الإبقاء على فهم المثل الأعلى كما تسلموه من الآباء دونما حاجة إلى تطوير(١٦) .

والفصل الثانى الذى تقوم به التربية فى مجال تنشئة الفرد على تعشق المثل الأعلى هو تطوير الاستراتيجيات التربوية والطرق والأساليب والمؤسسات التى تسهم فى تربية الفرد على المثل الأعلى بقسميه الاعتقادى والسلوكى .

وفى العادة تكون ثمرات التطبيق التربوى متوازية مع مستويات المثل الأعلى التى تطرحها النظم التربوية ومؤسساتها .

فإن كان مستوى المثل الأعلى المطروح من النوع الأعلى الذى يرقى بالنوع الإنسانى فإن المعلمين والمتعلمين يتصفون بالقيم وتأكيد المثل الرفيعة والولاء لاتجاهات الإصلاح . ويتصفون بالعمل الجاد واستمرار النمو والتوسع فى الدراسة ومتابعة البحث فى كل ما يتعلق بالموضوعات ، ويتلقطون الكتب والمراجع أنى وجدوها ، ولا تكون مقررات الدراسة إلا دليلاً لولوج باب التعليم المستمر والمعرفة الراسخة . أما على المستوى الاجتماعى – فإن المجتمع الذى يهيمن عليه هذا المستوى الأعلى للمثل الأعلى – تسوده روح التكافل الاجتماعى الواسع والاهتمام بإشاعة المثل الأعلى بين الآخرين والاستعداد للقيام بتكاليف هذا كله ، كذلك تسوده روح البحث العلمى والنظر الكونى لابتكار الأدوات والوسائل التى تهيىء لانتشار المثل الأعلى ونجاحه فى واقع الحياة . ويكون انتماء الأفراد لعالم الأفكار والعقائد ، ويدور محور الولاءات حولها ، وعليها تقوم صلاتهم وتبنى معاملاتهم .

وإذا كان مستوى المثل الأعلى من النوع الأوسط الذى يستهدف المحافظة على النوع البشرى وبقاءه فإن محور الاهتمامات يتركز حول الوسائل دون الأهداف أى يجرى التركيز على الميادين العلمية والصناعية دون البحث فى غايات الحياة ومقاصدها العليا ، فتمثل العلوم الطبيعية والصناعية المكانة الأولى وتتراجع العلوم الإنسانية إلى المكانة الأدنى . ويكون انتماء المعلمين والمتعلمين للمهنة أكثر من انتمائهم للفكرة والقيمة . أما على المستوى الاجتماعى فيكون محور الولاء عندهم للمصالح الطبقية والقومية وعليها تدور وتقام علاقاتهم .

أما إذا وقف مستوى المثل الأعلى عند النوع الأدنى الذى يستهدف تلبية حاجات الجسد البشرى فحسب فإن المعلمين والمتعلمين تتركز جهودهم حول قضايا شخصية آنية تكون لدى المعلم الحصول على دخل مادى مناسب ووظيفة مناسبة وتوفير الرفاهية وأدوات الاستهلاك المادى . وعند المتعلمين تقف نشاطاتهم عند الحصول على العلامة العالية والشهادة والدرجة العلمية الموصلة لأهداف الرفاهية والمكانة الاجتماعية ، ويكتفون بالكتب المقررة ويحاورون فى حذف الفصول عند الامتحانات ويلقون بالكتب بعد اجتيازها ويتوقفون عن البحث والدرس . أما على المستوى الاجتماعى فتدور محاور الولاء حول المصالح الأنانية وليس للأفراد انتماء إلا ما كان من شهواتهم يرحلون حيث ترحل وينزلون حيث تنزل .

ثالثاً : تنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد

١ – معنى الخبرة وأهميتها :

الخبرة عمل وأثر ، ويمكن أن نفهم معنى الخبرة إذا لاحظنا أنها تتألف من عنصرين اثنين : الأول : وهو العمل الذى يقوم به الإنسان ، والثانى : هو الأثر الذى يتركه العمل فى نفس الإنسان .

ولابد من تكامل العنصرين وحصولهما ، فإذا حصل الأول ولم يحصل الثانى لا تسمى خبرة . ولذلك فجميع الأعمال التى نمارسها والأحداث التى تمر بنا ولا تترك آثاراً فى أنفسنا وفى حياتنا الاجتماعية وفى مستقبل الأجيال بعدنا لا تسمى خبرات . ومثل ذلك الآثار – المؤلمة أو السارة – التى تصيبنا دون عمل مسبق ومخطط له هى أيضاً ليست خبرات لأننا لا نفهم مقدماتها ولا نستطيع التعرف على ما يتلوها .

والخبرة لها مكونان : عنصر عقلى ، وعنصر مادى . والفصل بين العنصرين يشوه معنى الخبرة ويعطل فاعليتها وأثرها . ولذلك كانت الخبرة الحقيقية هى التى تشتمل على العلم والعمل سواء بسواء. أما نظم التربية التى تقتصر على تقديم المعلومات النظرية أو الإعداد العقلى دون أن تصحبها تطبيقات وممارسات يشترك فيها العقل والجسد سواء بسواء أو دون أن تعمل على الإعداد العقلى والجسدى ، فإن مثل هذه النظم لا تقدم خبرات مربية نافعة . ومثلها كذلك الطرق والأساليب التربوية التى تعتمد على تلقين المعلومات والتعليمات الصارمة التى تمنع الحركة وتعيق النشاط وتكرس الانضباط والسكون وتعاقب الطالب إذا قام بأية حركة تحت ستار

الزعم أن هذه فوضى ولهو يفسدان الخبرات العقلية . ولعلنا نلاحظ الثمرات الشاذة لهذه الصرامة وما يصحبها من تواترات نفسية وعصبية عند المعلم والطالب سواء[١٧] .

والطالب حين يتعلم درساً فإنه يستعمل عقله ويوظف حواسه – خاصة العين والأذن – كبوابات للمعرفة التى يتلقاها ولأخذ ما فى الكتاب أو ما على الخارطة والسبورة وشرح المعلم . كما أنه يستعمل فاه ويديه وأعضاء الصوت فيه للكتابة والكلام ، واستعمال هذه الأدوات بشكل جيد يتطلب تدريباً خاصاً وهو جزء من الخبرة المربية لأنه يسهل التعلم ويعمقه . أما حين لا يحسن المتعلم استعمال قدراته العقلية ولا يجيد توظيف حواسه – خاصة العين والأذن – فإن العمل لا يولد أثراً وبالتالى لا تكون الخبرة مربية نافعة . إن البصر الذى لا يترتب على رؤيته أثر مستقبلى لهو شبيه بالعمى ، والسماع الذى لا ينتج له أثر هو شبيه بالصمم ، والتفكير الذى لا يفرز فهماً وفكراً لهما آثار مستقبلية هو قرين البله والغباء . ولذلك وصف القرآن الذين لا ينتج لتفكيرهم ونظرهم وسمعهم آثار مستقبلية تؤثر فى حياة صاحبها وفيمن حوله بالحيوانية والبلاهة والغباء والغفلة :

﴿ لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون ﴾. [الأعراف : ١٧٩].

والواقع أن الخبرة المربية النافعة مهما كانت متواضعة فإنها تسهم فى توليد أفكار وتطبيقات جديدة تشارك فى تقدم الحياة وحل المشكلات . ولكن الأفكار النظرية وحدها – كما قلنا – لا تسهم فى جلاء الحقائق ولا كشف القوانين والنظريات وإنما تتحول إلى مجرد كلام منمق يجعل التفكير معه مستحيلاً وغير ضرورى . وهذا ينقلنا إلى البحث فى سمات الخبرة المربية النافعة .

والتفكير هو أول سمات الخبرة المربية لأنه إدراك للعلاقات بين العمل الذى نقوم به – أى العنصر الأول للخبرة – وبين الأثر الناتج عن هذا العمل – أى العنصر الثانى للخبرة – وسمة التفكير الصحيح أن يكون تفكيراً مستمراً جار لا يكمل ولا يتوقف وإنما هو فى تساؤل دائم عما يجب القيام به من أعمال وما سينتج عن هذه الأعمال من آثار . أما أن نملاء رؤوسنا بالأفكار وكأنها أشرطة تسجيل أو ملفات قصاصات ورقية مما تم عمله وإنجازه فهذا ليس بتفكير ولا بخبرة . فالتفكير إذن هو استمرارية الاهتمام بمصائرنا خلال مجرى الأحداث والمواقف المبهمة والمعقدة فى نهر التطور الكبير للحياة ، ويكون دور التفكير خلال ذلك المساعدة فى الوصول إلى حل للمشكلات القائمة أو تقديم مشروع للانتفاع بالأحداث الجارية وتجنب السلبيات المرافقة على أساس الخبرات التى تقدمت قبله[١٨] . فالتفكير إذن عملية تعرف وبحث فى

الأشياء وتنقيب فى مكونات الحياة الجارية بغية الوقوف على القوانين التى أحدثتها والاستفادة منها فى التطبيقات والمواقف المختلفة . وهو – كما قلنا – عملية ربط مستمر بين العمل الذى نحاول القيام به وبين النتائج التى ستترتب على هذا العمل . وأساس ذلك أننا نعيش فى عالم تم خلقه مسبقاً وانتهت وقائع الخلود فيه ؛ وإنما نحن نعيش فى عالم مازال يُخلَق وتجرى فيه الأحداث ؛ فالخالق سبحانه يصف نفسه أنه ﴿ **كل يوم هو فى شأن** ﴾.[سورة الرحمن : ٢٩].

والسمة الثانية للخبرة المربية أنها تظل حية فى الخبرات التى تتلوها فيكون لها تأثير مستقبلى على الخبرات التابعة وهو ما نسميه – استمرارية الخبرة مثل خبرة نيوتن حين جلوسه تحت شجرة التفاح – إن صحت الرواية – فحين سقطت عليه تفاحة راح يتفكر فى أسباب سقوطها ، ولماذا سقطت إلى الأسفل ولم تنطلق إلى الأعلى أو الجوانب ، ثم انتهى به التفكير إلى اكتشاف قوانين الجاذبية . فهذه خبرة مازالت تفرز خبرات أخرى وهى مازالت تتفاعل مع المسيرة البشرية فتؤثر بها وتتأثر . ألا كم أولئك الذين سقطت عليهم ثمرة من الثمرات فلم يزد عن مسحها بيده أو بثوبه ثم لاكها وأودعها فى زاوية من زوايا أحشائه دون أن يسهم بشىء فى ميدان المعرفة والعلم .

والخبرات التى ظلت حية فى الخبرات التى تتلوها وظلت تؤثر فى المستقبل هى كثيرة ومتعددة . بل إن هناك خبرات أكبر من نيوتن – مثل خبرات الرسل والأنبياء – التى مازالت تتفاعل مع الخبرات المتتابعة وتؤثر فى مستقبل البشرية كلها ، وهناك خبرات لعلماء ومفكرين وفقهاء لها آثارها المستقبلية بدرجات متفاوتة ، ولكن يوجد إلى جانب ذلك كله أكداس من الخبرات الفكرية والاجتماعية التى لا تزيد عن كونها أحمال تُثقل كاهل الإنسان وتشكل بعض الأغلال والآصار التى تكبل تفكيره ونشاطه .

ومثل هذه الخبرات المكبلة للتفكير وإن صنفت فى قوائم التراث العلمى والاجتماعى هى خبرات غير مربية ، وهى معيقة لنمو خبرات أخرى لأنها تنتج نقصاً بالحساسية والاستجابة ، أو تكون مخدرة غير حافزة للنظر فى العلاقات القائمة بين العمل والنتائج ، أو تكون خبرات غير مترابطة ومجزأة[١٩]. والذين تُحشَى رؤوسهم بهذه الخبرات لا يستفيدون من الأحداث والظواهر والوقائع والأفكار التى يمرون بها وإلى أمثالهم يشير القرآن الكريم عند قوله تعالى :

﴿ **وكأين من آية فى السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون** ﴾ .

[يوسف : ١٠٥].

﴿ **وإن كثيراً من الناس عن آياتنا لغافلون** ﴾ . [يونس : ٩٢].

والتربية التقليدية تكرس الخبرات غير المربية لأنها تصنع من رؤوس المتعلمين مستودعاً لقصاصات الماضى ولا تسهم فى تنمية خبرات جديدة لها أثرها فى الواقع القائم ولها استمرارها فى الخبرات التالية .

٢ - الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية :

لعله من المناسب أن نقسم الخبرة من حيث ميادينها إلى أقسام ثلاثة : خبرات كونية ، وخبرات اجتماعية ، وخبرات دينية ، وإن كانت الاجتماعية والدينية تمتزجان إلى درجة تجعل منهما قسماً واحداً ، وفيما يلى تفصيل لكل قسم من الأقسام الثلاثة :

أ - الخبرات الكونية :

العلاقة الجارية بين الإنسان وبين الكون علاقة متبادلة وفاعلة ومستمرة . والذين يتفاعلون مع عناصر الكون بوعى وكفاءة يفرزون خبرات هائلة تترك أثرها العميق فى مسيرة الحياة ، أما الذين يمرون على آيات الكون دون أن يحسنوا استعمال طاقاتهم السمعية والبصرية والعقلية فإنهم يبقون ضحايا الغفلة كأن لم يسمعوا أو يبصروا . والخبرات الكونية المربية هى التى مكنت الإنسان من اكتشاف قوانين الكون وتسخير خيراته وكنوزه الهائلة الكاشفة عن قدرات الله ونعمه . ومن هنا كانت التوجيهات القرآنية المتكررة التى تأمر بالتوجه إلى الكون والتفاعل مع مكوناته ، من ذلك قوله تعالى :

- ﴿ أولم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض ﴾ . [الأعراف : ١٨٥].
- ﴿ أفلم ينظروا إلى السموات فوقهم كيف بنيناها وزيناها ﴾. [ق : ٦] .
- ﴿ انظروا إلى ثمره إذا أثمر وينعه ﴾ . [الأنعام : ٩٩].
- ﴿ قل انظروا ماذا فى السموات والأرض ﴾ . [يونس : ١٠١].

والتفاعل مع عناصر الكون طبقاً لمواصفات الخبرة المربية ثمرته الرئيسية تحرير الإنسان من الخرافة التى يصنعها الجهل بهذا الكون ونشأته وتكوينه والقوانين التى تحكمه . كذلك يمد هذا التفاعل الإنسان بالوسائل الفعالة لتسخير عناصر الكون والاستفادة من خزائنه وثرواته . ويتفرع عن هذه الخبرات الكونية علوم طبيعية متجددة بتجدد المعرفة وتراكم المكتشفات الكونية .

ب - الخبرات الاجتماعية :

الاجتماع البشرى هو توأم الكون فى مسيرة الوجود المتطورة المنظمة . وأحداث هذا الاجتماع هى السلسلة الموازية لتطور الكون . وحلقات هذه السلسلة حلقات فاعلة ومنفعلة يتأثر كل منها بما سبقه ويؤثر فيما يتلوه .

والإنسان هو محور هذه المسيرة وقلبها . وهو حين يتفاعل مع مسيرة الوجود المشار إليها على أساس من الخبرات المربية فإنه يقف على قوانين هذه المسيرة وآثارها ويستفيد من ذلك كله فى النمو والنضج المادى والرشد الحضارى . أما حين يتفاعل مع مسيرة الوجود على أساس من الجهل والخبرات غير المربية فإنه يصاب بالجمود والوهن المادى والثقافى ويؤول إلى الضلال الاجتماعى والحضارى .

﴿ هل أتى على الإنسان حين من الدهر لم يكن شيئاً مذكورا . إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعاً بصيرا . إنا هديناه السبيل إما شاكراً وإما كفورا ﴾.
[الإنسان : ١ — ٣].

ولذلك تتكرر — التوجيهات القرآنية للخبرات المربية القائمة على النظر فى وقائع الاجتماع البشرى وفى قيام المجتمعات وموتها ونشأة الحضارات وانهيارها ، ثم الاستفادة من القوانين التى تؤثر فى ذلك كله والنتائج التى تنتج عن عمل هذه القوانين إيجاباً وسلباً . ومن أمثلة هذه التوجيهات ما يلى :

— **﴿ أفلم يسيروا فى الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم ﴾ .**
[يوسف : ١٠٩].
— **﴿ أولم يسيروا فى الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم كانو أشد قوة ﴾.**
[الروم : ٩] .
— **﴿ أفلم يسيروا فى الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم كانوا أكثر منهم ﴾.**
[غافر : ٨٢] .
— **﴿ أفلم يسيروا فى الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم دمر الله عليهم ﴾.**
[محمد : ١٠] .

لذلك كان من مهمة التربية الإسلامية أن توجه — الإنسان المتعلم — إلى النظر فى وقائع الاجتماع البشرى فى الماضى والحاضر والمستقبل ، وإلى أن يجوب الأرض بحثاً عن المواقع التى جرت فيها الوقائع الماضية فينقب فى آثارها لدراستها وتحليلها واستخلاص الخبرات التى تؤثر فى الخبرات التى تتلوها . وعلى هذه التربية ومؤسساتها أن توجه المتعلم وتدربه على تحليل قائع الحاضر واستشراف المستقبل . وتجاهل هذه الوقائع والخبرات كلها له نتائجه المدمرة؛ الذين يتجاهلون خبرات الماضى ويرتدون إلى كهوف العصر الحجرى ، والذين يقفون عند خبرات الماضي يتوقفون عن مجاراة التطور والزمن ويعرضون أنفسهم للفناء والدفن فى

الماضى . والذين يعيشون بخبرات الحاضر – من مداحى أرباب القوة والجاه والثراء – ويقدمونهم كقوى تحرك التاريخ والاجتماع يصرفون العقول عن قوانين الاجتماع البشرى ويفسدون أثر الخبرات الاجتماعية المربية ويحولونها إلى خبرات غير مربية وينكصون بالإنسان إلى عهد الصنمية والوثنية وما ينجم عن ذلك من مضاعفات الضعف والتخلف .

أما التفاعل الصحيح مع خبرات الماضى والحاضر والمستقبل فثمرته اهتداء الإنسان إلى قوانين الاجتماع البشرى والاستفادة منها فى تسخير القدرات والطاقات الإنسانية لتقويم المسيرة البشرية ولبناء الحضارات التى ترتقى بالنوع الإنسانى وتجنبه العثرات والسقوط .

جـ – الخبرات الدينيـــة :

بالرغم من أن الخبرات الدينية هى بعض نماذج الخبرات الاجتماعية إلا أن إفرادها فى هذا البحث سببه المكانة العالية التى تحتلها الخبرات الدينية فى سلم الخبرات الاجتماعية . فالخبرات الدينية تحتل مكانة التوجيه والإرشاد لمسيرة الاجتماع البشرى ، والتفاعل الإيجابى مع هذه الخبرات يؤدى إلى رقى الإنسان ونشأته الحضارية كما أن التفاعل السلبى يؤدى إلى انحطاط الإنسان وانهيار الحضارة كما أسلفنا فى الكتاب الأول من هذه السلسلة . ولعل أهمية هذا الدور للخبرات الدينية هو الذى جعل « ماسلو » يصنف الخبرات الدينية فى خبرات القمة أو ما أسماه Peak Experience – ثم مضى ينتقد على مناهج العلم والمعرفة المعاصرة تجاهلها لهذه الخبرات[1] .

والقرآن فيه دعوة متكررة للتفاعل مع حركة الرسالات الإلهية والخبرات الدينية بما يشبه دراسة تاريخ الأديان ، ومقارنة الأديان ، والسير فى الأرض لتأسيس علم الآثار الدينى لتكون ثمرة ذلك كله الوقوف على حركة التطور الدينى التى رافقت تطور الاجتماع البشرى ثم انتهت وبلغت كمالها فى الرسالة الإسلامية . وثمرة هذا المنهج هو تحرير الإنسان من حتمية – الكهانة والكهان – واكتشاف المسار الحقيقى للخبرة الإنسانية فى هذا المجال الحساس ، ثم الاستفادة من ذلك كله فى استنباط التوجيهات والإرشادات الدينية اللازمة لعبور المستقبل . ولذلك فإن الخبرات الدينية التى لا تفيد فى هذه الثمرات لا تكون خبرات مربية وإنما هى أيضاً من جنس حشو الرؤوس بالقصاصات التى تتضمن أخبار الماضين فى ميدان الخبرات الدينية .

وفى جميع الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية تعتمد التربية الإسلامية فى تفاعل الفرد مع هذه الخبرات كلها على أمور منها : الأول تحديد ميادين هذا التفاعل فى الكون وأحداث التاريخ ووقائع المجتمع البشرى القائم وتطوره نحو المستقبل . والثانى : اعتبار ما يجرى فى الواقع

القائم والوجود المحسوس هو المحك الحقيقى لصوابية هذه الخبرات وصدقها . والثالث : هو المراجعة المستمرة للخبرات المؤثرة بغية تنقيتها من آثار طاغوت العصر وما أفرزه من الخرافة والأساطير .

٣ - حدود الخبرة ودوائرها :

قلنا إن الخبرة المربية تنقسم إلى أنواع ثلاثة : الخبرات الكونية ، والخبرات الاجتماعية ، ثم الخبرات الدينية .

ونضيف هنا أن كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة يضم فى داخله دوائر بعضها أوسع من بعض . فمثلاً تبدأ **الخبرة الكونية** بدائرة الحى ثم تتلوها دائرة القرية ثم دائرة الإقليم ، ثم دائرة القطر ثم دائرة الكرة الأرضية ثم تخرج خارج الكرة الأرضية فى دوائر آفاق الكون المتتالية .

ومثلها **الخبرة الاجتماعية** التى تبدأ بدائرة الأسرة ثم خبرة الجماعة المحلية ثم دائرة مجتمع القرية ثم دائرة مجتمع المدينة ثم دائرة خبرات القطر أو الأمة ثم دائرة خبرات الأمم الأخرى .

ومثلها **الخبرة الدينية** التى تبدأ بدائرة التدين الفردى ثم دائرة تدين الجماعة ، ثم دائرة لقطر أو الأمة ثم خبرات الأديان الأخرى .

ولكل من - الخبرات الثلاث - الرئيسية بعدان : بعد أفقى ميدانه الحاضر وبعد رأسى ميدان تاريخ الخبرة ابتداء من نشأتها ومروراً بتطوراتها حتى حاضرها ثم داخل مستقبلها المنظور .

ولابد أن يكتمل فى كل دائرة جميع شروط الخبرة المربية أى أن تكون عملاً وأثراً . والأفراد يتفاوتون فى خبراتهم فى الدوائر المذكورة فبعضهم يقف فى الدوائر الأولى وبعضهم يخطو فى الدوائر ذات السعة الأوسع طبقاً للأنظمة والمؤسسات التربوية التى تتولى تنشئتهم وتوجيههم فى هذا المجال ، وكلما اتسعت دائرة الخبرة وكلما استنار الفرد وأصبح محيطاً بالظواهر الكونية والاجتماعية والدينية وقادراً على رؤية البدائل المختلفة . وكلما ضاقت دائرة الخبرة المربية أصبح الفرد ضيق الأفق عاجزاً عن التفكير ورؤية البدائل .

٤ - الخبرات الكونية والاجتماعية فى المؤسسات التربوية القائمة فى الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة :

أدرك المسلمون فى عصور الازدهار والفتوحات العلمية أهمية الخبرات الكونية والاجتماعية

فى تفاعلها مع العقل وإفراز القدرات التسخيرية . ولذلك قاموا بكل ما يتطلبه تعميق هذه الخبرات من مناهج فى البحث وأدواته وميادينه ، وقاموا بالرحلات واعتمدوا البحث فى العلوم الطبيعية والفلكية والاجتماعية ، ونقبوا فى التراث الإنسانى كله وفى تاريخ الملل والنحل ، وقاموا بترجمة الخبرات الماضية وخططوا للتفاعل مع الحاضر وتحديد معالم المستقبل .

وحين دخلت التربية الإسلامية عصور التقليد والجمود توقفت هذه الجهود وانتهت مؤسسات التربية إلى الاقتصار على مدرس « يقص » أو « يروى » وطلبة « يستمعون » و« يحفظون » دون أن يصاحب ذلك شىء من الخبرات الكونية أو الاجتماعية . وهذا هو المنهج الذى ورثته مؤسسات التربية الإسلامية التقليدية حتى مطلع العصر الحديث ومازالت عليه فى مناهجها ومؤسساتها وكأن وظيفتها الأساسية هى ملء الرؤوس بالأفكار ، وكأن الرؤوس أشرطة تسجيل أو ملفات قصاصات ورقية يحفظ فيها ما أنجزه « الآباء » الماضون أو « الغرباء » المعاصرون . لذلك فهى خالية من – التفكير العلمى – الذى هو سمة الخبرات المربية النافعة ، وهى لا تسهم فى تقديم مشروع أو حلول مشكلات ، ولا ينتج عنها تطبيقات وليس لها تأثير مستقبلى على الخبرات التالية .

والصفة الغالبة على هذه المؤسسات أنها لا تتطور وتسقط عامل الزمن والبيئة فى جميع الخبرات التى تقدمها . فالاستشراق – مثلاً – مازالت تدرسه طبقاً لما كتب واحد أو اثنان من أمثال محب الدين الخطيب – عن جيل زويمر الذين عاشوا فى القرن الماضى وأوائل القرن الحالى ، علماً بأن هناك آلاف المؤسسات الاستشراقية المعاصرة التى يضم كل منها بين جدرانه عشرات المتخصصين كل واحد منهم يفوق زويمر وأعضاء جيل زويمر .

ولقد أحسن الأستاذ جودت سعيد فى وصفه لعجز المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية فى ميدان الخبرات الكونية والاجتماعية حين قال :

« إن الثقافة التى نتثقف بها والدراسات التى نعيش معها لا تبث فينا اكتساب ملكة البحث والدرس وكشف السنن والقوانين ، ولا يشعرنا الكاتب الذى نقرأ له أن بحثه ليس كافياً ، وأن على الباحثين بعده أن يوضحوا الموضوع أكثر منه . كما لا يوحى إلينا أن العلم قابل للزيادة فلا يحثنا على طلب المزيد منه ، ولا يعتذر عن ضآلة ما يقدمه ، ليس بالكلمات وإنما بالأسلوب نفسه الذى يستطيع به أن يدل على بث روح الدأب لكشف السنن وتوضيح القوانين . ثقافتنا توحى بأن العلم خلق كاملاً فلا يمكن المزيد عليه ، وكأن البحوث انتهت مع الأولين الذين لم يتركوا شاردة ولا واردة إلا بحثوها وفهموها وحصلوا الذروة والنهاية ، وليس علينا هو إلا أن يتملق بحوثهم ... » .

ثم يضيف :

« كذلك العلاقة بين التلميذ والمعلم ، حيث يوحى المعلم بأنه يعلم كل شىء ، ويأخذ الأطفال الصغار هذا إلى أن يكتشفوا جهل المعلم فى بعض الأمور . إلا أن هذا الكشف لا يأتى بشكل إيجابى لا من المعلم ولا من التلميذ ، وإنما بشكل سلبى من كليهما ؛ فالمعلم لا يقابل ما يجهل بسوية بل كثيراً ما يكون بمواربة وخداع .. والتلميذ المسكين يتقمص هذا الموقف الذى ينتج سوء العلاقة المشبعة بالاحتقار »[٢٠] .

٤ – الخبرات فى التربية الحديثة المعاصرة :

من الموضوعية أن نقول إن التربية الغربية المعاصرة هى تربية غنية بالخبرات الكونية والاجتماعية ، وأن القائمين على هذه التربية يعوون تمام الوعى أثر الخبرة المربية فى تكوين شخصية الفرد المتعلم ، كما يعوون تمام الوعى أثر عوامل التطور فى الخبرة المشار إليها ولذلك يراعون مبدأ الاستمرارية تمام المراعاة ، وليس أدل على ذلك من الجهود التى تدور حالياً لتطوير نظم التربية استعداداً لإيجاد مواطن القرن الحادى والعشرين الذى سيكون طابعه العام أنه مواطن عالمى يعيش فى « قرية الكرة الأرضية » .

والإنسان الغربى – بشكل عام – يبدأ منذ الطفولة فى التدريب على التفاعل مع الكون المحيط وعلى تحليل الخبرات الكونية والاجتماعية وتطويرها . كذلك يتم التركيز على الخبرة وإعطاؤها حقها من المناهج التعليمية بما يتناسب والدور الذى تلعبه فى حياة الفرد ونمو قدراته ومهاراته . ويكفى أن نشير إلى ما أعطاه مرب واحد هو « جون ديو » من عناية بالخبرة فى مجال البحث النظرى والتطبيق العملى .

والغربى مازال منذ أيام النهضة الأولى يعطى الخبرة ما تستحقه من الجهد والتكاليف التى تتمثل فى الرحلات والاكتشافات الجغرافية فى البر والبحر ثم أخيراً فى الرحلات والاكتشافات الفضائية ، ومثلها الخبرات الاجتماعية وما يصاحبها من بحث فى الثقافات المختلفة والآثار العمرانية والمخطوطات والمواد الأثرية المختلفة .

والمدرسة الغربية – ابتداء من المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال والدراسات الجامعية – مازالت تعطى الخبرة المربية أهمية خاصة فى برامجها وأنشطتها وتوفر لها شروطها وبيئتها التى تساعد على نضوجها .

ولكن مشكلة التربية الغربية هى فى ميدان – الخبرة الدينية – التى مازالت إلى حد كبير متخلفة فى مستواها عن ميادين الخبرة الكونية والاجتماعية وتنعكس آثار هذا التخلف فى الأزمة الروحية التى يعانى منها الإنسان الغربى بشكل عام . صحيح أن دراسات مقارنة الأديان قد

أخذت تتطور هناك بشكل يرق عن مثيلاتها فى الأقطار الأخرى ولكن المشكلة فى هذه الدراسات تتمثل فى أمرين : الأول : فى أشخاص القائمين عليها والباحثين الذين ينتمون فى الغالب للكنيسة والمؤسسات والكليات الدينية المسيحية واليهودية . وهؤلاء يكونون مزودين بوجهة نظر مسبقة عن غير دياناتهم – خاصة الإسلام – تحول دون البحث الموضوعى والرؤيا الصحيحة فتجعل الخبرات المتكونة خبرات غير مربية ولا نافعة . كذلك يتصف هؤلاء الباحثون بصفة التحزب المسبق أى أنهم من النوع الذى يسمى فى الغرب Apologists والذى يجعل منهجه فى البحث انتقاء حسنات ما عنده والتركيز على سلبيات ما عند غيره ، فهم يشبهون العناصر الموجودة فى مؤسساتنا التربوية من « الآبائيين » الذين يركزون على الإشادة بتراث الآباء وتملقهم ، وتتبع عورات المعاصرين وتجريحهم .

صحيح أن هناك نفر قليل حاول التزام العدل والموضوعية ، ولكنه نفر قليل لا يُسمَح له أن ينتشر ويشبع ، فهناك بحث موضوعى ظهر فى الإنسكلوبيديا البريطانية Encyclopedea Britanica طبعة عام ١٩١٠/١٩١١ تحت عنوان الكتاب المقدس The Bibli – ولقد كان كاتبه عميقاً فى بحثه واضح الدلالة فى تنقيبه ومقارناته التاريخية بحيث انتهى إلى نتائج تفيد الإنسان الغربى فى مراجعة معتقداته بشكل جذرى . ولكن البحث حذف من الطبعات التالية حتى الوقت الحاضر .

والأمر الثانى فى مشكلة الدراسات الغربية المقارنة هو أن منهج البحث الذى يدور حول هذا الموضوع إنما يعالج الموضوعات الدينية باعتبارها دراسات استراتيجية رافدة للسياسات الخارجية لا باعتبارها خبرات إنسانية رفيعة مهمتها الإسهام فى رفع مستوى الإنسان فى هذا المجال الهام .

ومن هنا تأتى الأهمية القصوى للرأى الذى أشار إليه «إبراهام ماسلو» وهو أن تنتقل الدراسات الدينية إلى ميدان العلم بدل أن تبقى حبيسة فى دوائر الكهانة والكهان يتعيشون بها ، أو فى دوائر السياسة والساسة ليستغلونها فى سياساتهم . وهذا الدور يحتاج إلى مفكر من نوع جديد ، نوع يرق إلى المستوى العالمى فى تفكيره ومعالجاته وطرحه للموضوعات والخبرات الدينية دون حساسية سلبية مما تركته خبرات قرون النهضة بسبب ما كان من صراع بين ممثلى الفهم الدينى الخاطىء وممثلى العلم المنشق عن الدين .

رابعاً : تربية الإرادة عند الفرد

مر – فيما مضى – أن الإرادة هى المركب الأول للعمل الصالح الذى هو السمة المميزة

للفرد الذى تستهدف التربية الإسلامية إخراجه ، وأن هذه الإرادة هى ثمرة تفاعل القدرات العقلية مع المثل الأعلى .

وليتضح دور الإرادة فى تربية الفرد لابد من الوقوف على تفاصيل أخرى توضح معنى الإرادة ووظيفتها ومستوياتها ، ثم كيف تنمو الإرادة وتنضج ، وكيف تضعف وتفقد وغير ذلك مما نفصله فيما يلى :

١ – معنى الإرادة ووظيفتها :

الإرادة هى قوة الرغبة والاختيار التى توجه الإنسان نحو مقصد معين . وهى قوة باعثة يتولد منها الميل إلى الشيء الحسن والنفور من الشيء السيء كما يتولد الميل إلى الرائحة الزكية والنفور من الرائحة الكريهة .

والإرادة وظيفة مثل وظائف الرؤية والشم والسمع ، وكما أن لوظائف الرؤية والشم والسمع أعضاء خاصة تقوم بها فإن الإرادة هى الوظيفة الثانية من وظائف القلب ، فحين يفرغ القلب من الوظيفة الأولى – أى عقل الأفكار والمواقف والظواهر التى تجسد المثل الأعلى ثم تحليلها وتقييمها – يأتى دور الوظيفة الثانية وهى تقبل هذه الأفكار والظواهر أو رفضها ، أو تقبل البعض ورفض البعض الآخر .

٢ – مستويات الإرادة :

والإرادة مستويات تتطابق مع مستويات المثل الأعلى ، وهذه المستويات قسمان : بعضها أساسية وبعضها فرعية .

أما المستويات الأساسية فهى :

إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم .

و إرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنسانى .

و إرادة العقيدة والقيم ليرتقى الإنسان بنوعه .

والذى تهدف إليه التربية الإسلامية أن تنمو هذه المستويات الثلاثة وأن تتخذ مواقعها حسب نسق معين تحتل فيه « إرادة العقيدة والقيم » منزلة التوجيه والإرشاد بينما تتوجه الإرادتان الأخريتان نحو مقاصدهما فى ضوء التوجيهات والإرشادات المشار إليها توجهاً واعيا قائماً على الاقتناع والقبول . وبذلك تعطى الإنسان منزلته العليا وتخرجه عن إرادات الحيوان الذى يتوقف عند إرادة الغذاء والنكاح .

ولا يعنى ذلك الحط من قيمة الاقتصاد والتمتع بنعم الله ، وإنما معناه أن الاقتصاد يكتسب قيمته من أثره الأخلاق ومدى إسهامه فى رفع قيمة النوع البشرى لا مجرد الوقوف عند بقاء النوع البشرى .

فإرادة العقيدة والقيم هى الهدف بينما يكون دور كل من الإرادتين الأخرتين هو دور الوسيلة المساعدة للوصول إلى هذا الهدف . فالمسلم يريد الطعام والنكاح ولو ترك الطعام فمات لكان منتحراً ، ولو ترك النكاح لكان خارجاً عن النهج المستقيم . ولو حرم غيره من الطعام لكان قاتلاً ، ولو حرم غيره من النكاح لكان مفسداً . ولكن لا يجوز أن يجعل الطعام والنكاح مثله الأعلى بل يطلبهما طلب الوسيلة المحصلة إلى المثل الأعلى(٢١) .

والإنسان فيه ميل طبيعى إلى تعشق المثل الأعلى الذى يرتقى بنوعه ولا يقف عند الإسهام فى بقائه الجسدى . وحين تثبت التربية إرادته عند إرادة الطعام والنكاح ينتابه القلق وعدم الاستقرار والإحساس بالغربة حتى يبلغ مستوى العقيدة والقيم أو ما يقابل تحقيق الذات التى هى حاجة تعلو على الحاجات الفسيولوجية كما يقرر – ماسلو – فى سلم حاجاته الشهير .

وحين تنمو الإرادات الأساسية التى مر ذكرها وتتكامل حسب النسق الذى عرضناه فإن عدداً من الإرادات الفرعية ذات الأثر الإيجابى يتفرع عنها ، ويقدم القرآن أمثلة لهذه الإرادات الفرعية منها :

إرادة الإحسان : ﴿ إن أردنا إلا إحساناً وتوفيقا ﴾ [النساء : ٦٢].

و إرادة الإصلاح : ﴿ إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقى إلا بالله ﴾.
[هود : ٨٨].

و إرادة الهدى : ﴿ أتريدون أن تهدوا من أضل الله ﴾ . [النساء : ٨٨].

و إرادة النصح : ﴿ ولا ينفعكم نصحى إن أردت أن أنصح لكم ﴾. [هود: ٣٤].

و إرادة التيسير : ﴿ وما أريد أن أشق عليك ﴾ . [القصص : ٢٧].

و إرادة التواضع والصلاح : ﴿ لا يريدون علواً فى الأرض ولا فساداً ﴾ .
[القصص : ٨٣].

و إرادة الآخرة : ﴿ ومنكم من يريد الآخرة ﴾ . [آل عمران : ١٥٢].

ومثلها إرادة التعلم ، وإرادة الفضائل والأخلاق ، وإراد الحلال فى المأكل والملبس والجنس والنفور من الإرادات السيئة والمحرمة التى تقابل الإرادات الفاضلة والمباحة .

ومحور هذه الإرادات كلها التى تتوحد فيه وتتفرع عنه هى – إرادة الله سبحانه وتعالى :
﴿ واصبر نفسك مع الذين يدعون ربهم بالغداة والعشى يريدون وجهه ﴾ .
[الكهف : ٢٨]

﴿ تريدون وجه الله ﴾ . [الروم : ٣٩] .

وإرادة الله يكون من ثمراتها تفجر جميع الإرادات النبيلة التى تتوجه للارتقاء بالحياة وطهرها وشيوع الحق والعدل فيها وسهولتها ويسرها .

﴿ ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ولكن يريد ليطهركم ﴾ . [المائدة : ٦].
﴿ ويريد الله أن يحق الحق بكلماته ويقطع دابر الكافرين ﴾ . [الأنفال : ٧].
﴿ يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر ﴾ . [البقرة : ٨٥].
﴿ وما الله يريد ظلماً بالعباد ﴾ . [غافر : ٣١].

أما إذا انحسرت إرادة العقيدة والقيم ، وهيمنت إرادة الطعام وإرادة النكاح فصارتا هما الهدف وما يقابلهما فى سلم « مثل السوء » هو المثل الأعلى فإن التربية تكون قد خرجت عن مسارها السليم ؛ ولذلك فإن نظم التربية التى تجعل الرفاهية المادية وزيادة الدخل وثقافة الاستهلاك أسمى درجات المثل الأعلى الذى تتحرك نحوه إرادة المتعلم لا تعتبر – فى الواقع – هى النموذج لنظم التربية لأنها تهمل إنسانية الإنسان .

إن التربية التى تجعل مثلها الأعلى هو الرفاهية المادية وثقافة الاستهلاك تفرز عدداً كبيراً من الإرادات الفرعية الفاسدة ذات الآثار السلبية مثل :

إرادة الدنيا : ﴿ منكم من يريد الدنيا ﴾ [آل عمران : ١٥٢].

﴿ فأعرض عن من تولى عن ذكرنا ولم يرد إلا الحياة الدنيا ﴾ .
[النجم : ٢٩].

و إرادة الفحشاء : ﴿ قالوا لقد علمت مالنا فى بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد ﴾.
[هود : ٧٩].

و إرادة العدوان : ﴿ فأراد أن يستفزهم من الأرض فأغرقناه ومن معه جميعا ﴾
.[الإسراء : ١٠٣] .

و إرادة طمس الحق : ﴿ يريدون ليطفئوا نور الله بأفواههم ﴾ . [الصف : ٨] .
و إرادة الإفساد : ﴿ ويريدون أن تضلوا السبيل ﴾ . [النساء : ٤٤] .
و إرادة الخيانة : ﴿ وإن يريدوا خيانتك ﴾ . [الأنفال : ٧١] .
و إرادة النفاق والمداهنة : ﴿ يريدون أن يأمنوكم ويأمنوا قومهم ﴾ .[النساء : ٩١] .
و إرادة الجبن : ﴿ إن يريدون إلا فرارا ﴾ . [الأحزاب : ١٣] .
و إرادة التزييف : ﴿ يريدون أن يبدلوا كلام الله ﴾ . [الفتح : ١٥] .

و إرادة الكيد والمكر : ﴿ **فأرادوا به كيدا فجعلناهم الأسفلين** ﴾ .

[الصافات : ٩٨] .

و إرادة الجاه : ﴿ **ما هذا إلا بشر مثلكم يريد أن يتفضل عليكم** ﴾ .

[المؤمنون : ٢٤] .

ومثلها إرادات العصبية للقبيلة أو القوم أو الجنس أو الوطن ، وإرادة الحرام من المال والمطعم والجنس ، وإرادة السلطان والتجبر ، وإرادة اللهو ، وإرادة المتعة والترف ، وإرادة الرذيلة وغيرها من الإرادات السيئة والمحرمة .

فهذه كلها إرادات يريدها الإنسان الذى تقف إرادته الرئيسية عند إرادة الطعام وإرادة النكاح ، وهى كلها تؤدى إلى هبوط النوع الإنسانى؛ ولذلك جعلها الإسلام إرادات فاسدة كالروائح النتنة؛ ولهذا لما رأى رسول الله صلى الله عليه وسلم بعض أتباعه يريدون الولاء للعصبية ويصيحون: ياآل فلان! قال لهم: « دعوها فإنها منتنة » .

وإيراد هذه الأمثلة والنماذج القرآنية للإرادات لا يعنى أن نقف عند ما ورد فى القرآن والحديث وإنما معناه أن نسترشد بهذا الإطار لمفهوم الإرادة ثم نمضى قدماً فى تصنيف تفاصيل الإرادات الفرعية فى ضوء الخبرات والحاجات القائمة . أى أن المطلوب أن يبرز « فقه تربوى » فى كل زمان ومكان تكون مهمته بلورة نماذج الإرادات التى يراد من التربية والمؤسسات التربوية أن تنميها فى ضوء التطور الجارى والحاجات المتجددة والتحديات القائمة . ومن الطبيعى أن بلورة مثل هذه النماذج من الإرادات يجب أن يسبقها بلورة نماذج مطابقة من المثل الأعلى الذى يمثل حاجات المرحلة والمكان كذلك . وحين تنجح التربية فى ذلك كله وتشيعه وترسخه تكون قد عملت على إيجاد ما يسمى بـ« روح الأمة » !!

٣ - نمو الإرادة ونضجها :

تنمو الإرادة عند الفرد حين يعرض عليه المثل الأعلى الذى يجد فيه الأدلة والشواهد التى تقنعه بصحة هذا المثل الأعلى وتمثيله لتطلعاته وآماله . وتبلغ الإرادة درجة النضج حين يصبح الفرد مستعداً لبذل النفس والمال فى سبيل المثل الأعلى . ويشير القرآن إلى هذه الحالة من الاستعداد فى مواضع كثيرة جداً ، كذلك تدل وقائع التربية النبوية على أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يشترطها ويجعلها شارة الإيمان وصدقه .

والإنسان عنده ميل فطرى إلى أن يضحى بنفسه وماله فى سبيل المثل الأعلى بل إن هذه التضحية هى أمر راسخ فى فطرة الإنسان وجزء من وجوده ، وما تعظيم الشجاعة عند البشر إلا تقدير التضحية فى سبيل المثل الأعلى ولذلك جعل الجهاد أفضل الأعمال .

والتربية الإسلامية لا تجيز هذه التضحية فى سبيل مثل سوء يحط بالنوع الإنسانى ويثقل ميزان الشر . ومن هنا كان التنديد بالقتال فى سبيل مثل الجاهلية وميتات العصبية والانتحار . ومثله التنديد بالذين يفقدون إرادة التضحية فى سبيل المثل الأعلى ويحرصون على أية حياة ولو كانت حياة الهوان والاستضعاف .

ولكن نمو الإرادة ونضجها يحتاجان إلى شروط معينة . وأى خلل فى هذه الشروط ينعكس آثاره سلبياً على الإرادة التى يراد تنميتها . أما هذه الشروط فهى :

أولاً : أن تنمو لدى الفرد القدرات العقلية وتزكو أساليب التفكير وخطواته التى عرضت فى تربية وظيفة العقل .

ثانياً : توفير البيئة التى تسهل للفرد أن يعيش تطبيقات المثل الأعلى ويمارسها .

ثالثاً : الاستمرار فى عرض المثل الأعلى على الفرد حتى درجة الرسوخ والإحاطة بالكليات والجزئيات .

رابعاً : اقتناع الفرد بحاجته إلى المثل الأعلى المعروض وبأضرار « مثل السوء » الذى يعارضه ويتنافى معه .

خامساً : تحرير الفرد من الموروثات الاجتماعية والثقافية التى تخالف المثل الأعلى المعروض .

٤ – مستوى الإرادة ومستوى المثل الأعلى :

يتحدد مستوى الإرادة طبقاً لمستوى المثل الأعلى المعروض على القدرات العقلية ويختلف مستوى الإرادة عن نموها فى أن مستوى الإرادة هو انتقال طولى من مستوى إرادة بقاء الجسد – مثلاً – إلى مستوى إرادة بقاء النوع أو من هذا الثانى إلى مستوى إرادة الارتقاء بالنوع البشرى . أما نمو الإرادة فهو امتداد أفقى باتجاه نموذج المثل الأعلى الذى يقابل مفردات الإرادة كأن تنمو إرادة الإحسان وتتوجه نحوه بعد عرض المثل الأعلى لتنمية الإحسان ، وأن تنمو إرادة العمل وتتوجه نحوه بعد عرض المثل الأعلى لقيمة العمل . وأن تنمو إرادة التنظيم وتتوجه نحوه بعد عرض المثل الأعلى لقيمة التنظيم وهكذا .

إذن فالمستوى الذى يعرض من المثل الأعلى هو الذى يقرر مستوى الإرادة الحاصل فيرفعها – إن شاء – حتى تبلغ إرادة الارتقاء بالنوع الإنسانى ، ويحبسها إن شاء عند مستويات إرادات الطعام والنكاح . أى أن العلاقة بين المثل الأعلى وبين الإرادة علاقة طردية فالإرادة ترتفع بارتفاع مستوى المثل الأعلى المعروض وتهبط بهبوط مستوى المثل الأعلى المعروض .

وهذا قانون له آثاره الخطيرة فى مجال التطبيق ومواقف الحياة . فالخطباء والشعراء والمغنون

لا يستطيعون إثارة إرادة التضحية عند الشعب إلا إذا كانت المؤسسات التربوية قد نمت مفردات هذه الإرادة ورفعت مستواها قبل ذلك ؛ ولذلك تحددت عمليات التربية الإرادية فى التربية الإسلامية طبقاً لهذا المبدأ ، فالفقهاء والمربون ينمون الإرادات ويرفعون مستواها بالإعداد النظرى والتطبيق العملى الذى يمتد لسنين طويلة ، والوعاظ والخطباء يستثيرون الإرادات الكامنة خلال دقائق فقط ، ولكنهم لا يستطيعون عمل شىء فى هذا الشأن إذا كانت الإرادات ضعيفة أو ميتة .

وهذا المبدأ من الأسباب الرئيسية التى تدفع السياسات الاستعمارية والأنظمة السياسية التى تمثل الفئات المستغِلّة إلى الهيمنة على المؤسسات والنظم التربوية والإعلامية واستغلالها لعرض مثل سوء أو تشويه المثل الأعلى إذا كان موجوداً فى الأصل أو حجبه بغية توليد إرادات ضعيفة أو فاسدة ، بينما تترك الحرية للخطباء والوعاظ لينفخوا فى إرادات ميتة أو غائبة . وهو نفس السبب الذى يجعل الدين الإسلامى هدفاً لعداوات المستعمرين والمترفين والمتسلطين فى كل زمان ومكان .

ويمكن أن نمثل للعلاقة بين مستوى المثل الأعلى ومستوى الإرادة ونموها بالشكل التالى :

(نمو الإرادة ونضجها ومستوياتها)

٤- فقدان الإرادة وضعفها :

كما أن الإرادة تنمو وتنضج فإنها تضعف وتموت؛ لذلك لا تقف التوجيهات الواردة في القرآن والسنة عند الإشارة إلى أهمية الإرادة ووظائفها وإنما أيضاً إلى النظر في أسباب ضعفها وموتها للحذر من هذه الأسباب وتجنب آثارها وتحديد أساليب معالجتها.

ويتم فقدان الإرادة الجازمة النبيلة في ثلاث حالات هي :

الحالة الأولى : عند فقدان القدرات العقلية. وفي حالة هذا الفقدان لا يتفاعل الفرد مع المثل الأعلى إذا عرض عليه ويكون مثله مثل الذي فقد حاسة الشم، فإذا وجدت الرائحة لا يحدث الإحساس بها رغم وجودها. وهذه الحالة ليست مدار بحثنا لأنها حالة مرضية ميدانها الصحة الجسدية والعلاج البدني .

والحالة الثانية : أن توجد القدرات العقلية ويوجد المثل الأعلى، ولكن تكون القدرات العقلية مكبلة به «مثل سوء» تسرب إليها خلال الموروثات الاجتماعية والثقافية التي يرثها الفرد من بيئته الأسرية والاجتماعية .

ولأهمية هذه الموروثات نتناولها بشئ من التفصيل فنقول :

كما أن الطفل يولد على الفطرة في سمعه وبصره وشمه وذوقه ، كذلك هو في إرادته للخير ونفوره من الشر. فإذا عرضت الأفكار والأعمال على الإنسان الفطري -خالي الذهن من الخبرات الاجتماعية والثقافية- فإن له القدرة على اختيار أفضلها وأن تتوجه إرادته إلى محبتها حتى تصل إلى درجة التضحية بالمال والنفس .

ولكن الطفل يرث مثله الأعلى -في العادة- من المجتمع الذي ينشأ فيه كما أشار إلى ذلك صلى الله عليه وسلم حينما قال «ما من مولود إلا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه ويمجسانه وينصرانه»[٢٢]. ولذلك كان واجبا على التربية أن تقوم بمراجعة وتقويم ما ورثه الطفل من بيئة «الآباء» الخاصة والعامة في ضوء نماذج المثل الأعلى التي تولد التربية على تنشئ الطفل على إرادتها .

ولنتحقق من أثر الموروثات الاجتماعية في موقف الإنسان من المثل الأعلى يمكن أن نلاحظ أن الإنسان يبصر ويسمع ويفهم بخلفيته الثقافية وبمواريثه الاجتماعية. فالناس الذين يمشون يلاحظ أحدهم الأماكن التي تباع فيها التحف القديمة، ويلاحظ آخر المكتبات التي تبيع الكتب والصحف، ويلاحظ ثالث الملاهي، ويلاحظ رابع المساجد، ويلاحظ خامس سمك الفسيخ،ويلاحظ سادس مطاعم الهامبرجر. وهكذاكل يلاحظ بحسب الإرادات التي نمتها فيه

الموروثات الاجتماعية خاصة في عهد الطفولة . إن عيونهم التى فى وجوههم تلتقط مثل آلات التصوير كل المشاهد ولكن الذى يحضر الأفلام فى الداخل ينتقى مشاهد معينة فقط[٢٣] . وهذا يعنى أن وراء عيوننا الحسية عيوناً أخرى اجتماعية تقوم بعملية الانتقاء . وهذه العيون هى التى يتحدث عنها الله تعالى حين يقول :

﴿ فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التى فى الصدور ﴾ .[الحج : ٤٦].

والناس الذين تطرق آذانهم أصوات متعددة تنقل إليهم موضوعات وأفكار عبر أجهزة الإعلام وفى الندوات والمحاضرات ؛ ولكن بعضهم يسمع ويعى الأشعار – أو أشعاراً معينة بالذات – وبعضهم يعى الفقرات الدينية ، وبعضهم يعى وينجذب للأغانى ، وبعضهم يعى وينجذب للنكات المسرحية ، وبعضهم يعى وينجذب للتعليقات السياسية ، وبعضهم يعى وينجذب للأحداث الاقتصادية ، وبعضهم يعى وينجذب لأخبار العلم والتكنولوجيا . إن آذانهم التى فى رؤوسهم تتلقى جميع الأصوات ولكن أجهزة التسجيل والوعى التى فى الداخل تسجل وتذيع مقطوعات معينة أو موضوعات معينة فقط .

والناس يقرأون كتاباً واحداً ينقل إليهم عبر مقاعد الدرس أو التدريس أو النشر ولكن بعضهم يفهمه بما هو فى خير الإنسان ولنصرة الحق والفضيلة، وبعضهم يفهمه بما هو ضد الإنسان وضد الحق والخير والفضيلة . إن عيونهم التى فى رؤوسهم تنقل نفس الكلمات وتصور نفس الحروف ولكن المترجم أو الشارح الذى فى داخلهم يتبنى شروحات وتأويلات متباينة .

والذى يحدد جميع هذه الأشكال من السمع والبصر والفهم هو المواريث الثقافية والاجتماعية التى تلقاها الفرد خلال التنشئة من بيئته الخاصة والعامة . فإذا كانت هذه الموروثات تناقض المثل الأعلى الذى تحمله هذه المرئيات والمسموعات والمقروءات فإن هذه الموروثات تقيم سدوداً حاجزة وتغلق الأبواب أمام المثل الأعلى المرئى أو المسموع أو المقروء . ولقد أطلق القرآن الكريم على هذه الحواجز أسماء « الغشاوة » و« الوقر » و« الران » وأطلق على الموروثات الاجتماعية والثقافية التى أقامت هذه الحواجز اسم « الأغلال » واسم « الآصار » . وأكثر ما تقوم هذه الحواجز فى أوساط البيئات التى تحمل أكداساً وركاماً تاريخياً من الفلسفات والعقائد والثقافات المختلطة والقيم والعادات والتقاليد المتباينة .

ومن هنا يمكن أن نفهم قوله تعالى : ﴿ الله أعلم حيث يجعل رسالته ﴾.
[سورة الأنعام : ١٢٤]
فاختيار الرسول صلى الله عليه وسلم كفرد ، والعرب المعاصرين له كمجتمع يحمل الرسالة مبنى على أن فطرتهم كانت أكثر تحرراً من الموروثات الاجتماعية والثقافية حيث كانت المعلقات

الشعرية أسمى إنتاجهم فى هذا المجال وهى ذات موضوعات بسيطة تدور حول أشياء العربى البسيطة آنذاك ولا تحتوى على فلسفة أو عقائد . ولذلك كانت فطرتهم أسلم من المجتمعات المعاصرة لهم من الفرس والروم الذين كانوا يعانون من أخلاط مضطربة من العقائد والفلسفات والمذاهب والثقافات ؛ فكانوا فى ذلك الوقت الأنموذج الذى وصفه الله بقوله :

﴿ فلما جاءتهم رسلهم بالبينات فرحوا بما عندهم من العلم وحاق بهم ما كانوا به يستهزءُون ﴾ . [سورة غافر : ٨٣] .

ومن هنا كذلك يمكن أن نفهم مواقف المجتمعات الإسلامية فيما بعد من دعوات التجديد والإصلاح بعد أن تجمعت عندهم أخلاط من المذهبيات والفرق المتباينة والتأويلات المختلفة التى انحدرت إليهم من الآباء خلال القرون .

وبسبب هذه الآثار السلبية للموروثات الثقافية والاجتماعية الفاسدة كانت شكوى نوح عليه السلام من المجتمع الذى عاصره عندما قال :

﴿ ربى لا تذر على الأرض من الكافرين ديارا إنك إن تذرهم يضلوا عبادك ولا يلدوا إلا فاجرا كفارا ﴾ . [سورة نوح : ٢٦ – ٢٧] .

فهو لم يعن أن الأطفال يولدون مزودين بإرادات الكفر والفجور ؛ فهذا يتعارض مع المبدأ الإسلامى الذى يقرر أن الإنسان يولد مفطوراً على تعشق المثل الأعلى وإرادة الهدى والفضيلة . وإنما أراد تصوير هيمنة الموروثات الثقافية والاجتماعية التى كانت – منذ وقت مبكر بذرة – الإرادة النبيلة – فى نفوس الناشئة بحيث يستحيل أن تنمو هذه البذرة فيما بعد ، وأن استمرار مثل هذه الموروثات سوف يؤدى إلى إفساد الإرادات عند العباد كلهم ودفعهم فى طرق الضلال .

والخلاصة أن مثل الأفراد الذين يعانون من هيمنة الموروثات الثقافية والاجتماعة المناقضة للمثل الأعلى مثل الذى تعرض عليه الروائح الزكية ولكن حاسة الشم عنده مصابة بمرض الزكام . وهؤلاء يطلب إليهم العلاج فإذا رفضوه وظلوا يتعللون بعدم القدرة على الشم لم يعذروا واحتاجوا إلى الحجر الصحى والحمية – بكسر الحاء وسكون الميم – والعلاج القسرى حتى لا تنتقل عدوى أمراضهم إلى الأصحاء كلهم ، وهذا هو « منهج التربية الإسلامية » فى معالجة البيئات التى تنتشر فيها مثل هذه الحالات ثم تستعصى على الشفاء من الإرادات الفاسدة ؛ فقد كان الجهاد عمليات جراحية لاستئصال الأعضاء البشرية الفاسدة حتى لا ينتشر فساد إرادتها إلى بقية البشر وحتى تكسر الحواجز أمام المثل الأعلى الذى تريده هذه التربية أن تعرضه على عقول الأفراد الذين لم يروه .

والحالة الثالثة : أن توجد القدرات العقلية ولا يوجد المثل الأعلى فتكون هذه الحالة مثل الذى لديه حاسة الشم ولكن لا توجد الرائحة الزكية ؛ لذلك لا يحدث الإحساس بها . وهذه حال المجتمعات التى افتقرت المؤسسات التربوية فيها منذ زمن طويل إلى « المثل الأعلى » . ومثلها نظم التربية الحديثة التى فصلت بين العلوم الإنسانية وعلوم الدين وبين العلوم الطبيعية ثم أهملت الأولى أو قللت من شأنها بينما شجعت الثانية ورعتها ورفعت من مكانة المتخصصين فيها . ومثلها أيضاً النظم التربوية التى قامت – وتقوم – فى ظل الاحتلال والاستعمار أو تلك التى تقوم فى ظل التسلط و كبت الحريات والطبقية والتمييز العنصرى . فجميع هذه النظم تلجأ فى العادة إلى بناء نظم تربوية تستبعد المثل الأعلى الذى ينمى إرادة العقيدة والقيم العليا والأخلاق الرفيعة وتستبدله بـ« مثل سوء » يدور حول إرادات الطعام والنكاح وما يتفرع عنها من إرادات المتعة واللهو ، ويصاحب ذلك كبت الحريات الذى يحول دون نمو القدرات العقلية ونضجها . ثم تكون نتيجة ذلك كله إخراج إنسان ضعيف الإرادة أو فاقدها فيسهل التحكم فيه وتسخيره دون أن تتحرك فيه إرادة التحرر أو المساواة والعدالة الاجتماعية .

ومثل هؤلاء الأفراد يعذرون ويعرض عليهم المثل الأعلى ، والذين يرفضونه بعد العرض لا يعذرون ، وإلى ذلك يشير قوله تعالى :

﴿ وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا ﴾ . [الإسراء : ١٥]

خامساً : تنمية القدرة التسخيرية .

١ – معنى القدرة التسخيرية :

القدرة التسخيرية هى المركب الثانى لـ« العمل الصالح » الذى هو صفة الفرد الذى تستهدف التربية الإسلامية إخراجه . وهى تعنى القدرة على اكتشاف قوانين الخلق فى الكون والنفس وإستثمارها فى تطبيقات نافعة لبقاء النوع البشرى ورقيه . وهذه القدرة هى ثمرة تفاعل القدرات العقلية مع الخبرات الكونية والنفسية اللتين استعرضناهما فيما مضى .

والقدرة التسخيرية التى توجه إليها مصادر التربية الإسلامية – خاصة القرآن الكريم – نوعان :

قدرة تسخيرية فى ميادين الكون ، وهى القدرة على اكتشاف قوانين عناصر الكون ثم تحويل هذه القوانين إلى تطبيقات وممارسات صائبة .

وقدرة تسخيرية فى ميدان النفس ، وهى القدرة على اكتشاف قوانين السلوك وتفاعلاته فى

حياة الفرد أو ممارسات الجماعة عبر الرحلة البشرية على الأرض ثم الاستفادة من هذه القوانين فى تعبئة طاقات الأفراد والجماعات لتحسين حياة الإنسان والرقى بالنوع البشرى وتأمين سلامته حسب المنطلقات والمبادىء التى تتفق مع قوانين الخلق وتوجيهات الوحى .

والقرآن يطلق على هذه القوانين اسم « السنن » ويحث الإنسان على البحث عنها واكتشافها والتفكر فى عملها وتتبع آثارها فى الوجود الكبير كله . ولقد استطاع الإنسان – حتى الوقت الحاضر – أن يقطع أشواطاً كبيرة فى تحقيق القدرة التسخيرية فى ميادين الأشياء الكونية ؛ إذ بواسطة هذا الإنجاز كشف الكثير من قوانين الكون وطور التكنولوجيا وسخر الكثير من مخلوقات الأرض وكنوزها وخاض عباب المحيطات ، وجاب الفضاء ، ونزل على سطح القمر ، وتقدم فى فهم قوانين الصحة والمرض وغير ذلك .

كذلك استطاع الإنسان الوقوف على جانب غير قليل من قوانين النفس والسلوك فاستطاع من خلال ذلك تسخير إمكانات النفس البشرية وطاقاتها للتأثير فى الأداء الإدارى والتنظيمى والعسكرى ، وتوجيه الرأى العام والتأثير فى المعتقدات والاتجاهات .

ويشير القرآن الكريم إلى أن القدرات التسخيرية فى ميدان النفس والاجتماع سوف تتطور وتتقدم حتى تستخرج قدرات الإنسان الأخلاقية والإيمانية ثم تنميها وتمكنها من توجيه السلوك البشرى والمنجزات والممارسات بالشكل الذى يبرز علم الله فى الإنسان إلى عالم الواقع فلا يعود يسفك الدماء أو يفسد فى الأرض . وفى التاريخ شواهد محسوسة على أن الرسل والأنبياء الذين أحكموا القدرات التسخيرية فى ميدان النفس استطاعوا الارتقاء بنماذج من البشر إلى الدرجة التى يتطلع إليها الإنسان فى الكمال والمثالية . والتوسع فى ذلك يحتاج إلى مزيد من القدرات التسخيرية فى ميدان النفس والاجتماع ، ويحتاج إلى تطوير مفاهيم جديدة للعلم والتربية وهو الأمر الذى يتوجه إليه أصول التربية الإسلامية .

لقد استطاع الإنسان من خلال اكتشاف قوانين الكون المحسوس وتسخير هذه القوانين أن يعرف كيف يتعامل مع مكوِّنات هذا الكون وتسخيرها لتحسين حياته والارتقاء بوجوده المادى والتغلب على كثير من الأخطار والمصاعب التى تواجهه . فالإنسان حين سخر قوانين الهواء والفضاء – كالجاذبية مثلاً – صار يعرف كيف يصنع المركبات ويجوب الفضاء ويدور حول الأرض فى ساعات . ولكنه إلى جانب ذلك صار يعرف بالبداهة أن القفز من مراكب الفضاء والطائرات دون مراعاة للقوانين التى تسيرها لابد وأن يؤدى إلى الحتف المؤكد . ولذلك هو لا يأتيه أبداً إلا بما يتفق وهذه القوانين كاستعمال مظلات القفز المعروفة باسم « الباراشوت » وأمثالها .

ولكن جهل الإنسان - أو عدم إحاطته - بالقدرات الأخلاقية وبقوانين النفس والسلوك مازال يضعه فى موضع العاجز عن توجيه عربة السلوك الأخلاق والاجتماعى . بل إنه فى كثير من الأحيان ليقفز من هذه العربة قفزة الجاهل البدائى فيتحطم وتتناثر أشلاؤه ولا يعتبر بالنتائج المدمرة التى تعقب هذه القفزة .

٢ - درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية :

قلنا إن « القدرة التسخيرية » هى ثمرة تزاوج القدرات العقلية مع الخبرات الكونية والاجتماعية ، وإن هذه الخبرات دوائر بعضها أوسع من بعض . ونضيف هنا أن درجة القدرة تتناسب مع سعة الخبرة المربية . فالفرد يكون لديه قدرة تسخيرية فى ميادين الكون والاجتماع والنفس التى بلغت خبرته فيها مستوى الخبرة المربية ، فإذا خرج خارج دائرة خبراته المربية فقد القدرة على تسخير الظواهر التى يواجهها فى الدوائر الجديدة . ولذلك تتحدد الخبرات المربية عند ابن الريف داخل حدود الريف فيكون مستقل التفكير والسلوك قادراً على اتخاذ القرارات ولكنه حين يخرج إلى المدينة تتعطل قدراته التسخيرية ويفقد القدرة على اتخاذ القرار المستقل حتى إنه إذا أراد شراء قطعة من القماش فإنه يلجأ إلى بعض معارفه أو أصدقائه من أبناء المدينة لشراء القماش الذى يراه ملائماً ، ولو أنه كذلك دخل مطعماً لم يجرؤ على اختيار ما يأكله ويشربه ويفوض الآخرين ليختاروا له أو يقلدهم فيما يأكلون ويشربون(٢٤) . ولو أنه أيضاً أراد الزواج من المدينة فإنه يقع على أول فتاة تصادفه ولو كانت من سقط المتاع ، وتظل هذه حالته حتى تتعمق خبراته وتبلغ درجة الخبرات المربية .

ومثل ابن الريف ؛ الزعيم السياسى أو القائد العسكرى أو المدير الإدارى الذى ينتمى إلى قطر من الأقطار التى لم تدخل عصر التكنولوجيا المتقدمة بعد ، أى أنها مازالت تستوردها ولا تنتجها . فمثل هؤلاء الأنماط الثلاثةمن الزعماء والقادة والمديرين يتخذون قراراتهم ويقومون بممارساتهم داخل بلادهم باستقلال وتفكير ، ولكنهم حين يخرجون خارج دائرة خبراتهم المربية التى اكتسبوها من بيئاتهم فإنهم يفقدون القدرة على اتخاذ القرار المستقل والمعالجات المستقلة ويلجأون إلى الأصدقاء والحلفاء من أبناء الدول المتقدمة المنتجة للتكنولوجيا ليمدوهم بالخبراء الذين يتخذون لهم القرار ويضعون خطط التنفيذ ، وكثيراً ما يستغل الخبراء مكانتهم هذه ليتخذوا قرارات وليمارسوا تطبيقات تخدم مصالح أقطارهم وتضر بالمسئولين المحليين وبلادهم .

ومثل النوعين معاً المثقف أو المربى الذى ينتمى إلى بلد من البلدان التى لم تدخل عصر تفجر المعرفة والذى لم يتدرب على التفاعل مع الكون المحيط والوجود القائم . فمثل هذا

المثقف أو المربي يكون مستقل النظر والقرار داخل حدود خبراته المربية التى كونها داخل بيئته وثقافته . ولكنه حين يخرج خارج دوائر خبراته الثقافية والتربوية فإنه يتبنى ما يتلى عليه أو ما يقرأه دون تحليل أو تقويم ويتلقاه تلقى الوحى المعصوم ويظل يكرره ويجتره حتى يغيره أهله الذين أنتجوه ثم يمدونه بأفكار غيرها وهكذا .

لذلك كان واجب التربية أن تتوسع فى تكوين الخبرات المربية عند المتعلمين حتى تدخلهم دائرة خبرات العصر والمستقبل المنظور . وبذلك يتكون عند الناشئة القدرات التسخيرية التى تمكنهم من تلبية حاجاتهم القائمة والمستقبلية ، ومواجهة المشكلات الموجودة والمحتملة .

٣ – مستويات القدرة التسخيرية :

تتفاوت مستويات القدرة التسخيرية عند الأفراد . وطبقاً لتفاوت هذه المستويات يجرى تصنيف المتعلمين إلى : أولى ألباب محسنين ، ومؤمنين متبعين ، ومسلمين مقلدين . وتتكامل هذه المستويات طبقاً لعلاقة المسئولية والدرجية التى تم استعراضها فى كتاب فلسفة التربية الإسلامية . أما عن تفاصيل مستويات القدرة التسخيرية فهى كما يلى :

المستوى الأول : وهو القدرة على التفاعل العلمى مع الكون المحيط كله بحيث يصبح عقل الفرد دائم التفكير فى خلق السماوات والأرض وما فيها من كائنات دون أن يتوقف عن التساؤل : كيف ؟ ولماذا ؟ لحظة واحدة . وأصحاب هذه القدرة يديمون النظر والبحث عن الإجابات الصحيحة للتساؤلات المتكررة فى أذهانهم ، وهم دائمو الاكتشاف لقوانين الموجودات وقوانين الاجتماع والنفس ثم يبلورون هذه وينشرون بها المعرفة وتطبيقاتها .

والمستوى الثانى : هو القدرة على فهم القوانين والسنن المكتشفة من قبل أصحاب المستوى الأول ثم تحويلها إلى تطبيقات عملية تساهم فى سعادة الإنسان وتنظيم حياته ورقيها .

أما المستوى الثالث : فهو القدرة على فهم التطبيقات العلمية وكيفية عملها وتركيبها ثم استعمالها والإفادة منها .

٤ – أهمية تنمية القدرات التسخيرية :

لم يعد باستطاعة الإنسان العيش فى طور التكنولوجيا العلمية إلا إذا احتل – على الأقل – المستوى الثالث من مستويات القدرة التسخيرية التى مر ذكرها ؛ إذ لم تعد قيمة للقدرات العضلية والطاقات الجسدية إذ لم تتوثق معرفة الفرد بالقدرات التسخيرية والتفكير العلمى .

وتضيف التربية الإسلامية عاملاً آخر لأهمية تنمية القدرات التسخيرية وإخراج الإنسان

العلمى والمجتمع العلمى والبشرية العلمية . وهذه الأهمية هدفها أن يصبح العلم زاداً شعبياً يتزود به العامة والخاصة لبلوغ درجة اليقين الإيمانى . فالعلم والتفكير العلمى هما دعامتا الإيمان وبرهانه الساطع . وحين يشيع العلم وينتشر تتكشف المعجزات الإيمانية فى الآفاق والأنفس كما وعد الله تعالى :

﴿ سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق ﴾ .

[سورة فصلت : ٥٣] .

بل إن الإشارة واضحة إلى أن المقصود بالعلماء الذين يخشون الله هم العلماء المختصون بالعلوم الطبيعية كعلم النبات والجيولوجيا والطب وعلم الأحياء والسلالات والعلوم الاجتماعية ، الذين يديمون البحث والنظر فى عناصر الكون وظواهر الاجتماع وحركة التاريخ . فالآية التى أثبتت صفة الخشية للعلماء جاءت بعد تقديم لمظاهر الكون وعناصر الوجود الحى القائم :

﴿ ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى الله من عباده العلماء إن الله عزيز غفور ﴾ .[فاطر : ٢٧ – ٢٨] .

فالرسالة الإسلامية جاءت لتطور معجزات الرسالات بما يناسب الطور الجديد الذى دخلته البشرية . فلم تعد معجزة الرسالة الإلهية ناقة تولد من صخرة ، أو عصا تنقلب إلى حية تسعى ، أو أكمه تبرئه مسحة يد وما يشبه ذلك من المعجزات الصغيرة المفردة ، المحدودة بحياة الرسول الذى يجىء بها ، المحسوسة التى توافق الطفولة والمراهقة الفكرية للإنسانية. وإنما صارت المعجزة رسوخاً فى العلم بنشأة عوالم الكون والحياة وتكوينها وتطورها ، وصار حجمها يملأ الكون القائم ، وتخطت حدود الزمان والمكان ، وتجاوزت مرحلة الطفولة والمراهقة الفكرية إلى النضج الفكرى الذى وقف الإنسان على أعتابه ، وصارت تبرز من خلال العقل البشرى دون أن تنحصر فى نبى أو رسول . إن آيات الآفاق والأنفس هى هذه المعجزة المستمرة لا تتوقف لحظة واحدة عن لفت العقول والأبصار والأسماع إلى العلاقة المتبادلة المستمرة ، وإلى التطابق الكامل بين آيات الكتاب التى جاء بها الوحى ، وآيات الآفاق والأنفس التى يكتشفها العلم فى كل يوم . والقرآن لا تخلو صفحة من صفحاته من الحث على تتبع مظاهر هذه المعجزة العلمية فى السموات وفى الأرض وفى النفس الإنسانية وفى مفردات الخلق كلها . والقرآن لا يوجه العقل إلى تأمل غيب لا يقع تحت أسماعنا وأبصارنا وعقولنا ، ولكن الغيب الذى يوجه الإسلام إليه هو كائن موجود لم يأتنا تأويله بعد ، وحين يأتى تأويله – أى بروزه إلى عالم الحس – فسوف نراه ونعايشه وما الكهرباء والجاذبية والطاقة

الذرية والطاقة الهيدوروجينية وتطبيقات البث التلفزيونى والاتصالات عبر القارات والتلكس والكمبيوتر وأمثالها إلا محسوسات كانت فى عالم الغيب ، وسوف يتوالى انتقال المغيبات إلى عالم الحس حتى يرى الإنسان كل ما وعد به الرسول وجاءت به الرسالة :

﴿ هل ينظرون إلا تأويله يوم يأتى تأويله يقول الذين نسوه من قبل قد جاءت رُسل ربنا بالحق ﴾ . [الأعراف : ٥٣].

لقد شرعت التربية الإسلامية فى عصور الازدهار فى تنمية القدرات التسخيرية اللازمة للنظر فى آيات الكتاب أولاً ثم النظر فى آيات الآفاق والأنفس ثانياً . وكان من ثمار هذا الشروع أن ارتقى المفكرون إلى المستوى الأعلى من مستوى القدرات العقلية ـ مستوى تبنى المواقف العلمية من الكون المحيط ـ وبسبب هذه المواقف ارتقوا إلى رتبة الاجتهاد المطلق وأطلقوا العنان لعقولهم للنظر فى آيات الكتاب والسنة فسبروا أغوارها فى ضوء الواقع الذى يعيشونه . وكان من ثمار ذلك إخراج تلك الثروة الفقهية والعقائدية التى قامت عليها مدارس الأصول والفقه والتربية ، وكان من ثماره أيضاً تلك التطبيقات الاجتماعية التى ارتقت بالمجتمع الإسلامى إلى تسلم القيادة الحضارية فى الأرض كلها .

كذلك ارتقى الناظرون فى آيات الآفاق إلى مستوى التفاعل والحوار المستمر مع الكون المحيط باحثين عن شواهد صدق آيات الكتاب فى آيات الكون ، وبسبب هذا الموقف العلمى انفتحوا على تراث الحضارات السابقة وأخضعوه للمراجعة والبحث . وكان من ثمار ذلك تلك الثروة العلمية التى كانت أساساً هاماً فى أسس النهضة الإنسانية كلها . وكان من ثماره أيضاً تلك التطبيقات العلمية التى جعلت العالم الإسلامى آنذاك مصدر التكنولوجيا إلى غيره من الأقطار .

ولكن المسيرة لم تستمر لتصل مداها ، فمنذ القرن الرابع الهجرى أخذت مؤسسات التربية الإسلامية تهمل المستوى الأعلى من تنمية القدرات العقلية واكتفت بتنمية المستوى الأوسط ونتيجة لذلك جاء جيل من المفكرين انحدر فى قدراته العقلية عن مستوى **«المواقف العلمية»** التى تؤهل للكشف والابتكار إلى مستوى الوقوف عند فهم القوانين والمبادىء والنظريات دون قدرة على ابتكار جديد مثلها وهو ما أسموه بـ« الاتباع » . فكان من ثمار ذلك التطبيقات الفقهية والعلمية التى مثلتها مؤلفات المذاهب والمدارس التربوية المختلفة . ومع النزول إلى هذا المستوى من القدرات التسخيرية بذرت بذور تقديس الآباء وتقليدهم لأن الوقوف عند الأصول والنظريات التى ابتكرها الآباء هو افتراض الكمال والاستمرارية فى علومهم وقصر الابتكار عليهم .

ثم تلا هذا الجيل جيل ثالث بدأ منذ القرن الثامن الهجرى واستمر حتى مطلع العصور الحديثة ، وهو جيل نزل فى تفكيره إلى منزلة النظر فى مؤلفات المذاهب والمدارس العلمية والوقوف عندها . أو ما عرف بـ« التقليد » وأهمل جانب النظر فى آيات الآفاق والأنفس — أى الجانب العلمى — إهمالاً كاملاً ، بل راح يستعدى عليه الحكام ويقلل من شأنه ويصنفه فى قائمة العلم الذى لا ينفع . وكان من ثمار ذلك ظهور الشروح والحواشى والتقارير وتوقف الفقه عن الابتكار والتطبيق فى ميدان العلوم الدينية ثم إغلاق مختبرات البحث وأكاديميات العلوم وانحسارها إلى مرتبة الاهتمامات الفردية دون النشاطات الاجتماعية .

وهذا المستوى الأخير هو الواقع الذى ورثته المؤسسات التربوية الإسلامية القائمة فى العالم الإسلامى المعاصر . وهو واقع مازال قائماً تقريباً وإن أجريت عليه ما سمى — بالإصلاحات التعليمية — فهذه إصلاحات وقفت عند تبديل ألقاب المدرسين وأسماء الشهادات وأشكال الإدارة والأبنية والأدوات ، ولكن جوهر المشكلة ظل قائماً وهو أن هذه المؤسسات مازالت تخرج فرداً فاقداً للقدرات التسخيرية الإبداعية — أى عاجزاً عن النظر فى آيات الآفاق والأنفس ، وعاجزاً عن النظر فى الكتاب والسنة نظراً اجتهادياً . أى هو عاجز عن إبراز معجزة الرسالة .

وتزداد خطورة المشكلة التى تعانيها هذه المؤسسات حين نرى أن جمهره العاملين فيها والخريجين منها لا يتوقفون عن مهاجمة العلم القائم والحضارة القائمة كوسيلة لنصرة الرسالة ، أى أنهم يدافعون عن رسالة الإسلام بمهاجمة معجزة هذه الرسالة ويرددون ما أفرزه العقل الأوربى حول التناقض التاريخى الذى قام بين العلم والدين فى أوروبا وامتداداتها .

إن العلم لا يكون — أبداً — ضد الرسالة الإسلامية لأنه معجزتها كما أسلفنا فى السطور التى مضت ، وينبغى أن لا يميل بنا الهوى لإدانة من يخاصموننا باسم العلم إلى إدانة العلم نفسه . فالعلم لا يكون سبباً للضلال ، وإنما سبب الضلال هو نقص العلم وإدراج الظنون فى قائمة العلم . ولذلك بدل أن نهاجم العلم يجب أن نسعى إلى كشف العلم الناقص والظن المدرج تحت اسم العلم ونظهرهما على حقيقتهما . والقيام بهذا الواجب يحتاج إلى تخريج علماء راسخين يحاورون الفكر العالمى بأحسن مما عنده.ويحتاج كذلك أن نعيد النظر فى مفهوم العلم وتصنيف المتعلمين فلا نسمح بالدخول فى حرم العلم إلا لأولى الألباب من الأذكياء الموهوبين لأنهم وحدهم القادرون على التسخير وإبراز معجزة الرسالة فى ميدان العلم .

كذلك الحضارة لا تكون — أبداً — ضد الرسالة ، وإن من أهداف الرسالة أن تنقل الإنسان من التخلف إلى الحضارة . بل إن الحضارة مقدمة وممهدة لمجىء المثل الأعلى — أى

المبدأ الديني – وذلك مما يراه المؤرخ البريطاني توينبي Toynbee حين ذكر أن الحضارة الرومانية بأمنها وطرق مواصلاتها ورقى مؤسساتها كانت مقدمة سارت عليها الفكرة المسيحية التى حملها المبشرون على الطرق الرومانية الآمنة حتى جعلوا روما نفسها مركز الكنيسة . فإذا كان العلم معجزة الرسالة فى الآفاق والأنفس فإن الحضارة تقدم وسائل الاتصال والتبليغ الملائمة للوصول إلى المجتمع البشرى المعاصر للرسالة .

إن العلاقة بين القدرات العلمية التى تفرز الحضارة وبين إرادة المثل الأعلى سببية طردية . فالقدرات العلمية هى التى ترفع درجة إرادة المثل الأعلى عند الإنسان ، ثم تعود الإرادة إلى طلب مزيد من القدرة العلمية ، ثم تحدث القدرة مزيداً من الإرادة . وهكذا يستمر التأثير المتبادل بين الاثنين ويكون من ذلك تقدم العلم الذى هو العامل الرئيسى فى تقدم الإرادات والمجتمعات .

إن التقهقر فى الحضارات لا يحدث حين ينتشر العلم ويتمتع الناس بثماره – كما يشاع بين بعض المؤرخين الذين ينظرون فى المضاعفات ويغفلون عن الأسباب الحقيقة . بل يحدث التقهقر حين تفشل نظم التربية فى تنشئة أجيال لا يكون واضحاً لديها أمر العلاقة بين القدرات التسخيرية وبين إرادة المثل الأعلى – أو المبدأ الدينى – فيزهدون فى العلم ويعبثون بثماره أو يقتصرون على جانب منه فتبقى الإرادة عزلى عن قدرتها وتبدأ فى الضمور . وهكذا يقل العلم فتقل إرادة المثل الأعلى كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :

« إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من العباد . ولكن يقبض العلماء ، حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤساء جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا »[٢٣] .

إن أساس الخطأ الذى يقع فيه بعض مؤرخى الحضارات حين يربطون بين التقدم العلمى وبين تقهقر الحضارات والمجتمعات :

الأول : أنهم يخلطون بين العلم والأدب العلمى ، وبين الفن وأدب الأهواء والشهوات والإرادات الهابطة . ومثال ذلك ما يقوم به بعض المؤرخين حين يربطون بين عصر الإمارات الضعيفة فى الأندلس وبين ما يسمونه بازدهار الأدب والثقافة التى لم ترتفع عن مستوى الإرادات الضعيفة والأهواء والشهوات السائدة ، ومكان التعبير عنها أو تشجيع هذ التعبير بأشكاله المختلفة هو ازدهار فى حد ذاته .

والأمر الثانى : هو الخلط بين العلوم وبين التطبيقات المادية أو الصناعية للعلوم . فحين يتوقف التقدم العلمى تستمر تطبيقاته المادية زمناً بعده ، بل إنها تشيع وتنتشر بسبب الإقبال على حياة الترف والشهوات .

إن ما تحتاجه الرسالة الإسلامية هو قيام مؤسسات تربوية تفرز نماذج جديدة من العلماء الذين يحسنون إبراز معجزة الرسالة فى ميدان العلم ، وتكون لهم الكفاءة العلمية والتفكير العلمى اللذان يؤهلانهم لاعتلاء المنابر الجديدة التى أفرزها العلم فى مسجد « قرية الكرة الأرضية » الطهور الذى خص الله به رسوله[٢٤] منابر التلفزة ومحطات الإرسال الفضائية ، والطباعة العالمية ، ويخاطبون الإنسانية بأحسن مما عندها علماً وفكراً وأدباً .

تحتاج الرسالة الإسلامية إلى مؤسسات تربوية ونظم ومفاهيم وتطبيقات تربوية جديدة تتعايش مع المفاهيم الجديدة للعلم التى تحكم على الأشياء بنتائجها المحسوسة وثمراتها العلمية ، ومفهوم العلم هذا هو المناسب للإسلام ، بل نحن نجد أدلة محسوسة لما يعطيه الإيمان للناس المؤمنين من الطمأنينة والتخفيف من الشقاء والعذاب الذى يعانى منه من لا يؤمن بالله واليوم الآخر . بل إن العلم بالآخرة صار فى قوة العلم التجريبى – كما يقول الأستاذ جودت سعيد – وصار مجاله أوسع فبدل أن يكون هذا المجال هو غرفة المختبر الذى تستخدم فيه الأنابيب والقنانى تحول إلى مختبر الكون الفسيح وأحداثه التاريخية والاجتماعية . وهذا ما يلائم المنهج الإسلامى الذى يطلب إلى العالم أن يسير فى الأرض ويتبع التطور الذى يعترى الكائنات والظواهر والأحداث ابتداء من خلقها وتكوينها حتى واقعها واحتمالات تطورها الأخرى :

﴿ قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشىء النشأة الأخرى ﴾.
[سورة العنكبوت : ٢٠].

فالذى تهدف إليه التربية الإسلامية – إذن – هو أن يقدم الإيمان إلى الناس بالصورة التى يقدم بها علم الجغرافيا أو الفلك أو الكيمياء أو الفيزياء وبذلك يصير الإيمان علماً : **﴿ فاعلم أنه لا إله إلا الله ﴾.** [سورة محمد : ١٩].

ولكن التعليم الذى تقدمه المؤسسات التربوية فى العالم الإسلامى لا يبث فى الفرد اكتساب ملكة البحث العلمى وكشف القوانين . وهى لا توحى للدارس أن العلم قابل للزيادة ، ولا تحثه على طلب المزيد منه . بل إنها توحى أنها ورثت العلم كاملاً فلا يمكن المزيد عليه ، وأن البحث انتهى مع « الآباء » الذين لم يتركوا شيئاً إلا بحثوه وفهموه وليس على الدارس إلا أن يتملق عملهم ويتغنى بإطرائهم ، وبذلك تعكس هذه المؤسسات معنى قوله تعالى :

﴿ وقل ربى زدنى علما ﴾ . [سورة طه : ١١٤].

وتعكس معنى قوله : **﴿ قل لو كان البحر مداداً لكلمات ربى لنفد البحر قبل أن تنفد كلمات ربى ولو جئنا بمثله مددا ﴾** . [سورة الكهف : ١٠٩].

وقوله أيضاً : **﴿ ولو أنما فى الأرض من شجرة أقلام والبحر يمده من بعده سبعة أبحر ما نفدت كلمات الله إن الله عزيز حكيم ﴾** . [سورة لقمان : ٢٧].

سادساً : ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية في تربية الفرد

من الضرورى أن تتوازن الإرادات النبيلة العازمة مع القدرات التسخيرية فى تربية الفرد ومن خلال هذا التوازن يتولد « العمل الصالح » بالصورة التى مر عرضها فى هذا البحث . ومعنى هذا أن تعمل التربية على تنمية الإرادة العازمة حتى درجة التضحية بالمال والنفس ثم تعمل بنفس القدر من الجهد والكفاءة لتنمية القدرات التسخيرية حتى درجة التسخير الكامل للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة .

ومن الخطورة البالغة أن تقصر تنمية إحدى الاثنين عن الأخرى فتركز التربية — مثلاً — على تنمية الإرادات دون القدرات أو العكس ، فلذلك آثاره المدمرة فى حياة الأفراد والأمم . ولتوضيح ذلك نستعرض آثار القصور فى تنمية القدرات التسخيرية وآثار القصور فى تنمية الإرادات النبيلة الجازمة كما هو حاصل فى تطبيقات التربية المعاصرة فى الشرق والغرب .

حين تغفل التربية — أو تجهل — تنمية القدرات التسخيرية عند المتعلمين إلى المستوى اللازم الذى تستدعيه حاجات العصر وخبراته فى الوقت الذى تجد وتنجح فى تنمية الإرادات العازمة النبيلة إلى درجة التضحية بالمال والنفس فإن الأفراد فى كل عمل يمارسونه ينتهون إلى الفشل والإحباط . وهذه هى حالة الأفراد الذين تخرجهم مؤسسات التربية القائمة فى الأقطار العربية الإسلامية ومثلها المؤسسات التربوية الموازية كالأحزاب والجماعات والمساجد وبرامج الإعلام الدينى والوطنى ؛ فجميع هذه المؤسسات تفصل تفصيلاً كافياً فى عرض محتويات المثل الأعلى — الدينى والوطنى — وتنمى إرادات الأفراد إلى درجة التضحية بالمال والنفس . ولكنها تهمل — إهمالاً يكاد يكون كلياً — الخبرات المربية التى تتفاعل مع القدرات العقلية لتفرز القدرات التسخيرية . ويكون من نتيجة هذا الإهمال قصور القدرات التسخيرية عن الإرادات العازمة فيحدث الاضطراب فى التفكير والعواطف والمشاعر والسلوك وينشأ التخبط فى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتنفيذها ، وتتكرر مواقف الفشل والإحباط . وتكرار الفشل هذا له نتائج سلبية مدمرة تنعكس على اتجاهات الأفراد والجماعات سواء بسواء .

فهو — أولاً — يؤدى إلى فقدان الثقة بالمثل الأعلى ، فتضعف الإرادة العازمة النبيلة وتقصر عن مستوى التضحية بالمال والنفس ويتراجع الفرد إلى إرادات الطعام وإرادات الحفاظ على الجسد أو النوع ، ويقعد عن العمل العام ويتوقف عن المشاركة فى الجهاد . وهذه حال كثير

من الأفراد والشعوب فى الأقطار العربية الإسلامية المعاصرة . فكثير من الأفراد المشتغلين فى المبادىء والقضايا الوطنية والإسلامية انتهى بهم تكرار الفشل والإحباط إلى التخلى عن هذه المبادىء والقضايا والانسحاب الجزئى أو الانسحاب الكلي ؛ الانسحاب الجزئى للاشتغال بإرادات الطعام والحفاظ على الجسد والذرية ، أو الانسحاب الكلى من المجتمعات العربية والإسلامية للانضمام إلى مجتمعات غير عربية ولا إسلامية . وهذه – أيضاً – حال كثير من الشعوب العربية والإسلامية التى عجزت قدرتها التسخيرية عن تلبية الحاجات الداخلية ومواجهة التحديات الخارجية وانتهت إلى تكرار الفشل والإحباط والهزيمة فإنها – أيضاً – انسحبت انسحابات جزئية لتتكفىء على أمورها الخاصة أو انسحابات كلية لتقطع انتماءاتها أو تتخلى عن مسئولياتها إزاء القضايا المشتركة ، ثم تبحث عن انتماءات أخرى تشاركها إرادات البحث عن الطعام والحفاظ على النوع .

والأثر – الثانى – هو أن كثيراً من الأفراد والجماعات ممن نمت إراداتهم وقصرت عنها قدراتهم التسخيرية إذا واجهوا المشكلات فإنهم يعالجونها بما يشبه التهلكة والانتحار حيث لا يعرفون لمواجهة الأزمات وحل المشكلات إلا طريقاً واحداً هو طريق العنف الانتحارى بالقول والعمل ، ويقترفون الحماقة ويجانبون الحكمة . وهذه هى الصفة الغالبة على الأفراد والجماعات والهيئات الرسمية والشعبية والمنظمات الوطنية العاملة فى ميادين البناء الداخلى أو المقاومة للاحتلال الخارجى .

أما عن آثار القصور فى ميادين الإرادات النبيلة العازمة ، فإن الظواهر البارزة لآثار هذا القصور هو فقدان الإنسان للسعادة ، وفقدان لذة الاستمتاع بثمرات النجاح الذى توصله إليه القدرات التسخيرية .

وهذه هى حالة التربية فى المؤسسات التربوية القائمة فى الأقطار المتقدمة خاصة فى أوروبا وأمريكا . فلا شك أن هذه المؤسسات قد حققت نجاحات هائلة فى ميادين الخبرات المربية والقدرات العقلية التى تزاوجت لإنجاب أفراد ذوى قدرات تسخيرية عالية فى ميادين الكشف والاختراع وتطوير التكنولوجيا والإدارة والسياسة وغيرهما . ولكن المشكلة التى أفرزتها المؤسسات التربوية هناك هى الأزمة فى الإرادات النبيلة العازمة ، فهذه المؤسسات تعانى من قصور شديد فى مجال تربية الإرادة حيث تقف مستويات هذه الإرادة التى تنميها المؤسسات التربوية المذكورة عند مستوى إرادات الطعام وإرادات الحفاظ على النوع ولا تتخطاها إلى مستوى إرادة الارتقاء بالجنس البشرى والسبب فى ذلك هو غياب « المثل الأعلى » وقصور مستويات « المثل السوء » الذى تعرضه الفلسفات التربوية الموجودة هناك . مما أفرز –

ومازال يفرز – سلاسل متلاحقة من الأزمات الأخلاقية والاجتماعية . وتكرار هذه الازمات له نتائجه السلبية المدمرة فى اتجاهات الأفراد والجماعات سواء بسواء .

فهو – أولاً – يؤدى إلى فقدان الثقة بالعلم وخيبة الآمال التى ترتبت عليه – كما يقول ادجار فور وزملاؤه فى تقريرهم التربوى – ذلك أن التفاوت الهائل بين التكنولوجيا المتقدمة التى أفرزها العلم وبين القيم الإنسانية المتخلفة بسبب غياب المثل الأعلى قد قلب ثمرات العلم والتقدم إلى عكس الغايات التى نشأ العلم بسببها . فالإنسان أصبح يعانى – أكثر من قبل – من حالات الاضطراب النفسى والقلق الفردى والجماعى .

والأثر الثانى هو ظهور ظاهرة « الاغتراب Alienation » التى يعانى منها الإنسان المعاصر ، وشدة الحاجة إلى معرفة الذات الإنسانية وهوية الإنسان ومكانته وعلاقاته بنفسه وبالآخرين من حوله .

سابعاً : مشكلة تربية الفرد فى أهداف التربية الحديثة

بالرغم من الجهود الكبيرة التى تبذلها مؤسسات التربية فى الأقطار المتقدمة لبلورة أهداف تربية الفرد فمازالت التربية الحديثة تعانى من قصور خطير فى هذا الميدان . أما مظاهر هذا القصور فتتمثل فيما يلى :

١ – تضييق مفهوم « العمل الصالح » وحصره بالإنتاج المادى :

إذا كانت التربية الإسلامية قد جعلت « العمل الصالح » سمة الفرد الذى تستهدف إخراجه فإنها فى تفسيرها لمفهوم العمل الصالح قد انتهت إلى أن العمل الصالح يتجسد فى « الفرد الصالح – المصلح » بالمفهوم الواسع الذى مر عرضه .

أما التربية الحديثة التى انتشرت فى أرجاء الأرض بانتشار الحضارة الغربية فقد حصرت مفهوم « العمل الصالح » فى الإنتاج المادى وإيجاد « الفرد المنتج – المستهلك » .

ولذلك يلاحظ أن المؤسسات التربوية الحديثة كالمدرسة والمعهد والجامعة تركز على إعداد الفرد ليكون « منتجاً » بينما تركز المؤسسات الموازية كالإعلام والصحافة والتلفزيون على إعداد الفرد ليكون « مستهلكاً » .

ولقد ناقش العديد من الباحثين الصفة الأولى – وهى إعداد الفرد ليكون منتجاً – فذكروا أن المدارس المعاصرة تهيئ الناشئة – بالدرجة الأولى – لحياة العمل الإنتاجى وذلك بوسيلتين : الأولى : أنها تعلمهم مهارات محددة ذات علاقة بالعمل . والثانية : أنها تنمى فيهم الاتجاهات والعادات الضرورية للأداء الوظيفى الفعال .

ويضيف هؤلاء أن الأمر لا يحتاج إلى عميق نظر لملاحظة التوازن بين تربية الطفل « كعامل » ووظيفة المعلم « كرئيس عمال » أو « مشرف عمال » وأنه يجرى التركيز على هاتين الصفتين فى جميع مستويات التعليم . ذلك أن جميع المهن تحتاج فى الغالب إلى عمال وموظفين لهم معرفة بالوقت ودقة فى أوقات الحضور ومثابرة مستمرة بالعمل حتى تنطلق صفارة التوقف . وهذا النوع من اليقظة والدقة هو ما تدرب المدارس الطلبة عليه من خلال التأكيد على عمل الواجبات المدرسية . وأهمية الحضور وعدم التأخير الذى يتسبب فى خصم بعض العلامات ودق الجرس فى وقت محدد ، وإدارة فصول الدراسة بالطريقة التى تدار بها المصانع والمعامل ، وإشاعة الاتجاهات والقيم والعادات المطلوبة فى دنيا العمل .

ويسمى – جون جارولك – هذه التعليمات والنظم كلها بـ« منهاج المدرسة الخفى » الذى يندر أن تبرز نصوصه واضحة رغم أنها جزء رئيسى من عمل المعلم . فأصحاب العمل يميلون عادة لتعليم العمال الواجبات الدقيقة وأن يجرى إنجازها بسرعة وطاعة وحيوية على مستوى عال من الإنجاز . وهم يتوقعون من المدارس أن تطور هذه الصفات قبل دخول الناشئ دنيا العمل . ومن أبعاد هذا « المنهاج الخفى » تدريب الناشئ على التعاون مع الآخرين والعمل كفريق من ناحية ، ولكن تدريبهم على التنافس الذى يحتاجه عالم العمل من ناحية أخرى . وهذا من شأنه أن يخلق نوعاً من التناقض فى شخصية الفرد ويهيئ لأسباب الصراع الذى يدور فى العادة فى أماكن العمل فى صفوف العمال والموظفين لأن الفرد لا يستطيع أن يكون متعاوناً ومنافساً فى آن واحد .

ومن أبعاد هذا « المنهاج الخفى » أن المدرسة تركز على المهارات الأساسية اللازمة لدنيا العمل كالقراءة والكتابة والحساب وحسن الحديث ، كذلك يجرى التركيز على المقررات العلمية والمهنية وإعطاء المكانة الأولى لها بينما يقلل من قيمة الدراسات المتعلقة بإنسانية الإنسان ورفعته وأخلاقه وتهمل الدراسات الدينية إهمالاً يكاد يكون تاماً[٢٥] .

أما عن الصفة الثانية وهى – إعداد الفرد ليكون مستهلكاً – فهذا واضح فى الدور الذى تقوم به وسائل الإعلام والصحافة والسينما والتليفزيون والمعارض وغيرها . وإذا كانت الإعلانات التجارية تمارس التربية الاستهلاكية بصورة مباشرة فإن تنمية الاتجاهات الاستهلاكية تجرى بأساليب غير مباشرة فى السينما والتليفزيون والتركيز على قصص الحب ومسلسلات الغرام وما يتفرع عنها . وخلالها من المناظر والمواقف ليس هدفاً فى ذاته وإنما هو وسيلة لعرض ما يتخلل هذه المواقف والمناظر من مظاهر الحفلات واللباس والزينة والهدايا والسيارات والتنزه والرحلات وكل ما يتطلبه التسويق التجارى ورفع شهية « الاستهلاك » وتوجيه المشاهدين

إلى ذلك كله . ونحن نعلم الأثر الذى يحدثه أمثال ألفيس برسلى أو « جيمس بوند » أو ممثل السيارة المسحورة ، أو ممثلات الإغراء فى نشر بنطلون الجينز ، وسيارات الجاكوار والمسجلات الموسيقية ، والأزياء والموديلات وإيجاد « الفرد المستهلك » الذى يستهلك أكثر مما يحصل عليه من الأجر .

ولا يقتصر هذا الفرق فى التوجيه على الأفراد وإنما يمتد إلى المجتمع ، ففى حين تسهم التربية الإسلامية فى إفراز ما يمكن أن نسميه « ثقافة القيم » حيث تقاس الأنشطة والظواهر الاجتماعية بمقياس القيم والمثل الأخلاقية التى جاء بها الإسلام ، فإن التربية الحديثة تسهم فى إفراز ما يمكن أن نسميه بـ« ثقافة العمل والاستهلاك » وقياس الأنشطة والظواهر الاجتماعية بمقدار ما يستهلكه الفرد والجماعة . كذلك يمتد هذا الأثر إلى العادات والتقاليد وغير ذلك من مظاهر الحياة الاجتماعية القائمة .

والواقع أن إفراز « ثقافة العمل والاستهلاك » فى المجتمعات الحديثة قد أدى إلى ظاهرتين إحداهما إيجابية والأخرى سلبية . أما الظاهرة الإيجابية فهى تحديد مكانة كل فرد بمقدار ما ينتجه فأدى ذلك إلى تقدم الصناعة ووفرة الإنتاج . ولكن الظاهرة السلبية أن مكانة الفرد تحددت بمقدار ما يستهلكه فى ميادين الحياة المادية ، وبذلك اشتعل التنافس بين الأفراد والجماعات وشاعت المقاييس المادية وحلت محل المقاييس الأخلاقية والعلمية ، وانقطع التواصل وانهار الاجتماع ، وأصبحت النفعية المادية تحكم العلاقات وتوجهها . وليس صحيحاً أن النفعية شاعت لأن فلسفة تربوية معينة كالبرجماتية ، أو فيلسوفاً خاصاً مثل جون ديوى قال بها وتبناها ، وإنما البرجماتية جاءت ثمرة ثقافة الاستهلاك ، ولم يزد جون ديوى وأمثاله عن دور تبرير ما شاع وانتشر ثم صياغته صياغة تربوية علمية كما هو منهج التفكير الغربى الذى يستمد مبادئه مما يشيع فى الواقع ويعترف به المجتمع .

ولكن أخطر مظاهر هذا الأثر السلبى أن التربية الحديثة قضت على الجانب الإنسانى الأخلاقى فى شخصية الفرد المعاصر . لأن هذه النظم فصلت بين العلوم الطبيعية وبين العلوم الإنسانية والدينية ثم حصرت الثانية والثالثة فى تخصصات معزولة عن تيار الحياة الجارى وجعلت مهمتها — فى أحسن الظروف — المشاركة فى الترويح وتخفيف التواترات النفسية والاجتماعية التى تفرزها بيئة العمل والاستهلاك . فى حين هيأت جميع الوسائل لتفجير المعرفة الطبيعية وتطبيقاتها التكنولوجية واستعمالاتها الاجتماعية دون إرشاد أو توجيه . فأدى ذلك إلى انهيارات فى توازن المجتمعات وإلى بروز طبقتين من الناس : طبقة أقلية تملك ثمار هذه المعارف والتطبيقات التكنولوجية وتتحكم بالمصائر ، وطبقة تنتج هذه التطبيقات وتنال أقل من أثمان المواد التى يجرى تشجيعها على استهلاكها .

و كانت المحصلة لذلك كله عودة « الصنمية » إلى وجدان الفرد المعاصر حيث انغرس فى نفسه نوع من « الاقتران الشرطي » بقدرة الإنسان على رزق أخيه الإنسان أو حرمانه ، وقدرته على منح الحياة أو سلبها فأدى ذلك كله إلى عودة الرق فى شكل يناسب العصر كما تشير إلى ذلك الدراسات التى أفرزتها منظمات العمل الدولية والمعاهد المتخصصة .

٢ — تدنى مستوى « المثل الأعلى » إلى مستوى المحافظة على الجسد البشري :

مرت مشكلة « المثل الأعلى » فى التربية الحديثة بفترات مضطربة انتهت به إلى التمحور حول « إشباع رغبات الفرد » أى المستوى الثالث : مستوى المحافظة على الجسد البشرى . ولقد مرت هذه المشكلة فى مراحل تاريخية تنزلت بمستويات المثل الأعلى حتى حصرته فى المستوى المشار إليه .

ففى المرحلة الأولى كانت التربية الحديثة تستمد نموذج المثل الأعلى من المصادر المسيحية الذى كان يفترض به أن يمثل المستوى الأول : مستوى الارتقاء بالنوع الإنسانى . ولكن التطبيقات الاجتماعية لهذا النموذج شاهدت صدمات خطيرة مع الطبيعة الإنسانية ووقائع الحياة ، كذلك اصطدام هذا النموذج بحقائق العلم التى جاءت بها النهضة الحديثة وكانت حصيلة هذا الصدام هى تمرد الإنسان الغربى على المثل الأعلى المذكور ثم التوجه إلى المصادر الفلسفية خاصة خلال القرن الماضى ومطلع القرن الحالى . وهذا التوجه حدد المرحلة الثانية للتطورات التى مرت بها مشكلة المثل الأعلى فى التربية الحديثة .

ففى المرحلة الثانية تبنت التربية المثل الأعلى الذى أفرزته تأملات الفلاسفة بالقدر الذى وصلت إليه قدراتهم العقلية وجددته خبراتهم البشرية فى البيئات التى سمحت لهم مهاراتهم اللغوية والفكرية وتفاعلاتهم الثقافية والاجتماعية . وكانت حصيلة هذه المرحلة هى التزول بالمثل الأعلى من المستوى الأول — مستوى الرقى بالنوع الإنسانى — إلى المستوى الثانى : مستوى المحافظة على النوع البشرى ، بل إن هذه الفلسفات استهدفت المحافظة على نوع معين من الأجناس البشرية وهو : الجنس الأبيض ، باعتباره هو المثل الحقيقى للإنسان . ونتيجة لهذا النوع من المثل الأعلى برزت أيدولوجيات و« مُثُل سوء » متطرفة مثل « النازية » و« الفاشستية » و« سمو الرجل الأبيض » التى تسببت فى المآسى وألوان الدمار والتخريب التى مازال الإنسان يعانى منها حتى الوقت الحاضر . ولقد هيأ هذا الفشل — بالإضافة إلى ظهور نظريات التطور البيولوجي — إلى انتقال التربية الحديثة للبحث عن نموذج آخر من « المثل الأعلى » فى مصادر علم النفس الحديث . وهذا التوجه حدد المرحلة الثالثة أو المرحلة الحالية التى انتهت إليها مشكلة « المثل الأعلى » .

وأبرز خصائص المثل الأعلى في المرحلة الحالية هو أنه نموذج يمثل المستوى الثالث : مستوى المحافظة على الجسد البشرى وإشباع شهواته وهو ما تطلق عليه التربية فى الوقت الحاضر « إشباع رغبات الفرد » . أى عكس ترتيب مستويات المثل الأعلى فجعلت الأداة هى الهدف ، ثم تنزلت بالهدف وإحالته فى عدد الأدوات أو ضمن « روافع القوة Leverages of Power كما هو عند مارجنتوا رائد مدرسة العلوم السياسية الواقعية فى الوقت الحاضر الذى أدرج « الدين » و « القومية » وكل نماذج المثل الأعلى السابقة فى عداد الأدوات التى تستغل لإشباع رغبات الفرد . ونتيجة لهذا التطور أصبح « المثل الأعلى » فى التربية الحديثة هو « **إشباع رغبات الفرد وإعداده للحصول على ما فيه مصلحته** » . ويختلف المختصون فى شرح ما تعنيه « مصلحة الفرد » اختلافاً كبيراً : فأناس يفسرون « مصلحة الفرد » بأنها الحصول على وظيفة رفيعة ومكانة عالية ، وأناس يرونها فى توفر فرص الحياة المادية الرغيدة ، وآخرون يرونها فى إمداد الفرد بالقدرات والمهارات التى تعده للحياة .

ولقد لخص جون وايت مختلف الآراء التى ناقشت « إشباع رغبات الفرد وتحقيق مصالحه » فى قسمين رئيسيين :

القسم الأول : مصالح أساسية :

وهذه تقع بين مستويين اثنين : مستوى أدنى من الغذاء والكساء والمأوى والرعاية الصحية التى توفر البقاء على قيد الحياة . ومستوى أعلى يوفر للفرد مستوى عال من الطعام المغذى والمأوى المريح والصحة الجيدة وهو لا يقنع الفرد فى الأقطار المتقدمة إلا به .

ويلحق بهذه الحاجات الأساسية حاجات فسيولوجية ونفسية كالحاجة للجنس والقدر المناسب من الحرية والأمن والدخل المادى والعمل المريح . وهذه وإن جرى الاتفاق على ضرورتها إلا أن الاختلاف يقع حول درجة إشباعها .

والقسم الثانى : مصالح جوهرية :

وخلاصتها أن مصلحة الفرد فى توفير السعادة . وتتشعب الآراء فى تفسير هذه السعادة ؛ فأناس يرون أن سعادة الفرد فى إشباع رغباته التى يتمركز حولها اهتمامه وفى قدرته على الحصول على الوسائل التى تحقق هذه الرغبات . وخطورة هذا الرأى ، عند جون وايت أنه يثير مشكلات خطيرة حين تتمركز رغبات الفرد حول رغبة شاذة وتصبح وظيفة التربية التركيز على هذه الرغبة الشاذة كذلك ، رغم مزية الاختيار الحر الذى يوفرها هذا الرأى . وأناس يقرنون سعادة الفرد بسعادة الحواس والمشاعر . وخطورة هذا الرأى عند وايت أنه يقتل المسئولية فى الفرد لأن معناه أن لا يتعلم الإنسان شيئاً ولا يمارسه إلا إذا سعدت

به حواسه ومشاعره . فالطبيب إذا لم يسعد بعلاج المرض فلا داعى للقيام بذلك ، والمرأة إذا لم تسعد برعاية أطفالها فلا داعى لذلك أيضاً وهكذا[٢٦].

وهناك رأى ثالث يخالف الآراء السابقة مخالفة كلية ، فهو يرى أن « مصلحة الفرد » تكمن في « الإبداع النفسي » لأن المتعلم كالفنان وليس كالباحث عن الحقيقة ؛ فهو يرى حياته فى التعبير عن أعمق مشاعره وحدسه . والخير لا يأتيه من خارج وإنما يخلقه هو نفسه لأنه يعيش فى عالم ليس فيه قيم متأصلة وإنما الإنسان يشكل نفسه ويعطيها نوعاً من الكمال والتوازن . ومعنى ذلك أن التربية يجب أن تتمركز حول التلميذ ولا شيء سواء ذلك .

ويعلق جون وايت على هذه الآراء مجتمعة بقوله إن المشكلة فى هذه التفسيرات كلها أنها تجرد « مصلحة الفرد » من القيم وتفرغها من الفضائل و التعقل وتبقى الفرد شبيها بالحيوان الذى يتصرف طبقاً لغرائزه دون أن يكون لديه ما يوجّه أعماله وعلاقاته مع الآخرين ، كما يحرمه من النظرات المستقبلية[٢٧] .

وثمة مظهر آخر لإهمال « المثل الأعلى » يتمثل فى الجدل الدائر حول قيمة الفضائل الأخلاقية التى يجب أن تنظمها أهداف تربية الفرد .

وخلاصة هذا الجدال أنه يصعب تجاهل الأهداف الأخلاقية بسبب الحاجة إلى ضوابط ومقاييس تنظم العلاقات بين الأفراد ؛ ولكن يصعب أيضاً تحديد مفهوم محدد واضح للفضائل الأخلاقية بحيث لا يتناقض هذا المفهوم مع الهدف الأساسى وهو « إشباع رغبات الفرد » الذى مر شرحه .

لقد تناولت الفلسفات التربوية هذه المشكلة وعرفتها تعريفات متعددة . فبعضها كـ « الفلسفة البرجماتية » قالت إن رغبات الفرد هى فضائل فى حد ذاتها وبعضها قال بتوفير الفرصة للفرد ليفهم الأخلاق ثم تترك له الحرية ليمارس منها ما يشاء ، بينما رأت مدارس أخرى أن الفضيلة هى إبداعات عقلية تترك للفرد نفسه . ولكن المشكلة التى تشترك فيها جميع الفلسفات التربوية هى الافتقار إلى حل التناقض بين « إشباع رغبات الفرد » وأهداف التربية الأخلاقية .

وإزاء العجز عن تحديد العلاقة بين « إشباع رغبات الفرد » وبين التربية الأخلاقية برز رأى يقول باقتصار التربية على ما فيه « المصلحة العامة » ولكن المشكلة التى برزت هى كيفية تحديد مفهوم « المصلحة العامة » والفرق بينها وبين المصلحة الخاصة وأين هو حد التوافق بين المصلحتين[٢٨] .

ونتيجة لذلك كله برز رأى آخر دعا إلى صياغة التربية الأخلاقية طبقاً لما أسماه بـ « نظرية الاكتفاء بالحد الأدنى من الأخلاق » وتسمى بالإنجليزية The Minimalist View [٢٩] وحجة أصحاب هذا الرأى أن الحد الأدنى يوفر للأفراد أن يعيشوا حياتهم الخاصة دون خوف من الأذى الجسدى أو الغش أو الخداع أو العدوان والإهانة ؛ فإذا تم ذلك قام المجتمع المثالى. والمجتمع المثالى هو الذى لا يحتاج فيه أحد إلى أحد وإنما يقف كل فرد فيه مستقلاً بأموره. ويعلق — جون وايت — على هذه النظرية فيقول :

« والحد الأدنى للأخلاق مقياس واقعى لأنه يراعى اهتمام الفرد برغباته الخاصة . فالمسيحية ومثلها الفلسفات التى تنادى بالحب العام تتجاهل الطبيعة الإنسانية ، إذ ليس بمقدور الإنسان العادى أن يؤثر غيره على نفسه ، والقديسون هم نادرو الوجود ولا قياس عليهم . والتربية تستطيع من حيث المبدأ أن تجعل منا قديسين ولكن ثمن ذلك هو العبس بالطبيعة الإنسانية التى نعرفها . ويمكن أن يجرى غسل أدمغتنا لنؤثر غيرنا على أنفسنا ، ولكن ما هو المقابل لذلك ؟ وما حق الغاسلين فى تغيير طبائعنا ؟

فالحد الأدنى للأخلاق — إذن — هو المقياس الملائم للمجتمع الرأسمالى الذى ينشد الربح الخاص . وهو الذى يتلائم مع أهداف التربية التى تجعل رغبات الفرد محور اهتماماتها . وهو مقياس مرن يسمح للناس أن يتكاملوا مع بعضهم البعض كما يرغبون [٣٠] .

ولكن السؤال الذى يواجهه المختصون هو كيف يمكن تحديد « الحد الأدنى » للأخلاق ؟

يجيب وايت على هذا السؤال بالقول إن رأى الأكثرية هو أن يترك ذلك للفرد نفسه ليقرر مستوى الأخلاق التى سيمارسها . فإذا نوى الوفاء بالوعد ، وعدم الأذى وقول الصدق وفعل الخير وإعطاء الصدقة فله ذلك ، وإن رأى أن لا يفعل شيئاً من ذلك فلا ضير عليه ولا لوم ، وإذا تعارض مقياس « الحد الأدنى للأخلاق » مع مصلحة الفرد فله أن يهبط بالحد الأدنى إلى درجة الصفر ولا يفعل فضيلة على الإطلاق ، وله أن يخلف وعده وإن يؤذى غيره ولا يقول الصدق إذا كان ذلك يخدم مصلحته ، ولكن إن كان ذلك يلحق الضرر بسمعته فله أن يلتزم هذه الفضائل ، وإن استطاع النجاة من سوء السمعة والأذى فله الخيار فى ممارسة الأخلاق أو عدم الممارسة .

ويضيف — وايت — أن هذه هى النظرية الشائعة فى الوقت الحاضر ويمكن أن تشكل أهداف التربية الأخلاقية فى المستقبل عند قطاع كبير من سكان الأرض [١] .

وهناك رأى آخر يربط بين هدف « إشباع رغبات الفرد » وبين الأهداف الأخلاقية بما يسميه — الأخلاق الخلاصية Universalistic orality وهى أن يعيش الفرد من أجل خلاص

الآخرين وهو ما بشرت به المسيحية . ويذكر جون وايت أن التربية الشيوعية هى من هذا النوع مع اختلاف بالطابع . فبدل أن تطبع الأخلاق الخلاصية بالطابع الدينى فإنها تطبعها بطابع مادى غير دينى حيث يصلب الفرد فى الدنيا من أجل الجماعة كما تصلب المسيحية المسيح من أجل المجموع وهذه تربية غير واقعية .

وهناك رأى آخر يربط بين « إشباع رغبات الفرد » وبين التربية الأخلاقية بما يسميه الأخلاق المحلية المحدودة Concrete Morality حيث يتحلى الفرد بالأخلاق ضمن مجموعة محدودة كالأسرة أو الطائفة أو الحى أو الدائرة لأنه لا فكاك له من حسن التعامل معهم . ولكن لا ضرورة لوجود قاعدة أخلاقية للتعامل مع من هم خارج المجموعات المحلية المحدودة[31] .

ولقد كانت ثمار هذه الآراء المتعلقة بتربية الفرد وتحديد العلاقة بين رغباته وأخلاقه أن صارت المؤسسات التربوية الحديثة تفرز إنسانًا لا يتصف بأية ضوابط أخلاقية ولا مقاييس اجتماعية . وهو – فى أحسن أحواله – يكون محايداً أخلاقياً Amoralist أى لا هو إلى جانب الأخلاق ولا هو ضدها وإنما يتصرف طبقاً لما تمليه رغباته ومصالحه المتلونة الموقوتة ، وانطلاقاً من هذه المصالح والرغبات قد يكون فى موقف مع الأخلاق وضدها فى موقف آخر .

٣ – حصر الإرادة فى مستوى الرغبات والشهوات :

قلنا إن مستويات الإرادة تتوازى مع مستويات المثل الأعلى المعروض على القدرات العقلية . وحين نطبق هذه القاعدة على التربية الحديثة نجد أن الإرادة فيها تقتصر على مستويين اثنين من المستويات الثلاثة التى أشرنا إليها أى أن التربية الحديثة تقتصر على تنمية :

إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم .

و إرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنسانى

ومن الطبيعى – كما قلنا – أن تتفرع عن هاتين الإرادتين إرادات فرعية كثيرة . ولما كان المستوى الثالث مستوى :

– إرادة الإنسان للعقيدة والقيم ليرتقى الإنسان بنوعه – غير موجود فى التربية الحديثة فإن الإرادات المتفرعة عن هذا المستوى لا تنمو كذلك .

٤ – حصر الخبرات فى الكونية والاجتماعية دون الدينية والأخلاقية :

ومن الإنصاف كذلك أن نقول إن التربية المعاصرة قد أبدعت فى ميدان الخبرات الكونية وما تفرع عن ذلك من تقدم هائل فى ميادين المعرفة الطبيعية والتطبيقات التكنولوجية .. بل إنها فى هذا الميدان قد فاقت كل ما تقدم من عصور المعرفة كلها . وهى تتقدم الآن

فى ميدان الخبرات الاجتماعية وتنعكس آثار هذا التقدم على علوم الإدارة وعلوم السياسة وعلم النفس وأمثالها من العلوم الاجتماعية .

ولكن اقتصار هذه الخبرات على الميادين الكونية والاجتماعية قد أفسد ثمراتها وأحالها إلى أدوات شقاء عند قطاعات كبيرة جداً ؛ لأن هذا الاقتصار المشار إليه قد فصل الوسائل عن الغايات التى توفرها الخبرات الدينية والأخلاقية وما يتفرع عنها فى حياة الأفراد والجماعات .

ولا يمنع ذلك أن نقول إن الانتباه بدأ يتحول نحو ميدان الخبرات الدينية التى يسميها — ماسلو — بخبرات القمة أو Peak Experience وهى يوم ترسخ جذورها وتمتد فروعها سوف تستخرج عناصر الفطرة الطبيعية فى الإنسان .

٥ ـ حصر القدرات فى العقلية والجسدية دون الأخلاقية :

ومن الإنصاف كذلك أن نقول إن التربية الحديثة تقدمت تقدماً ممتازاً فى ميدان دراسة القدرات العقلية وتصنيفها والدراسات المتعلقة بالدماغ والجهاز العصبى ، والمجالات التى يمكن توظيف هذه القدرات العقلية فيها بما يناسب الثورة العلمية والتفجر المعرفى القائم . ومثله أيضاً القدرات الجسدية والتعمق فى فهمها وتوظيفها وما يتفرع عن ذلك فى ميادين التربية الصحية .

ولكن الأزمة مازالت قائلة فى ميدان القدرات الأخلاقية . ونحن نسميها قدرات لأننا نؤمن أن بذور الأخلاق والقيم موجودة كامنة فى الإنسان كالقدارت العقلية والقدرات العضلية وأنها بعض مكوِّنات « الوسع » الذى جعل الله التكليف على أساسه :

﴿ لا يكلف الله نفساً إلا وسعها ﴾ . [البقرة : ٢٨٦].

وهى يوم يجرى الانتباه إليها ويقوم البحث العلمى والتربوى فى أصولها ووظائفها وأساليب تنميتها ستبرز فضائل الإنسان وتتكامل مع بقية مزاياه التى تفرد بها بين المخلوقات والتى قرر الله سبحانه أنه يعلم عن وفرتها وسموها ما لا تعلمه الملائكة الذين لم يروا فى الإنسان إلا جانب التخلف وما ينتج عنه من إفساد فى الأرض وسفك للدماء .

ثامناً : أزمة تربية الفرد فى المؤسسات التربوية القائمة فى الأقطار العربية والإسلامية

لا يمثل الفرد الذى تخرجه المؤسسات التربوية الإسلامية النموذج الإسلامى الذى استعرضنا

مواصفاته التى مرت . كذلك لا يمثل الفرد الذى تخرجه المؤسسات التربوية الحديثة فى الأقطار العربية والإسلامية النموذج الذى تخرجه مثيلاتها فى الأقطار الأوربية والأمريكية .

وهذا يعنى أن هناك مشكلة قائمة فى كلا النوعين من المؤسسات التربوية . أما مظاهر هذه المشكلة فهى كما يلى :

أ - مظاهر الأزمة فى المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية :

من الواضح أن ثمرة التطبيقات التربوية الجارية فى المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية - فيما يتعلق بتربية الفرد - تقصر كثيراً عن المستوى الذى كانت تخرجه مثيلاتها فى عصور الازدهار . كذلك ليس لدى هذه المؤسسات صورة واضحة عن نموذج الإنسان الذى يجب إخراجه فى ضوء المواصفات التى مر شرحها عن شخصية « الفرد الصالح - المصلح » . ويمكن القول إن الأزمة المذكورة تتركز فى ما يلى :

١ - انحسار مفهوم « العمل الصالح » وحصره فى ميادين العبادة والأخلاق الفردية :

صحيح أن هذا الانحسار قد حدث منذ قرون وهو بعض نتائج الانشقاق الذى حدث بين العلوم الدينية وبين العلوم الطبيعية والاجتماعية فى الحضارة الإسلامية[٣٢]. ولكن المؤسسات التربوية الحاضرة تسلمت هذا المفهوم دون مراجعة أو تقويم رغم عدم الفاعلية الذى يلازمه ، ولقد ترتب على هذا الانحسار لمفهوم « العمل الصالح » عدة نتائج سلبية أهمها :

النتيجة الأولى : أن حصر « العمل الصالح » فى العبادات وانحساره من ميادين القدرات التسخيرية والإنتاج واستغلال المصادر والكشف العلمى أدى إلى شيوع الجبرية والكسل وما ينتج عنهما من مضاعفات .

والنتيجة الثانية : أن حصر « العمل الصالح » فى الأخلاق الفردية وانحساره عن ميادين العلاقات الاجتماعية أدى إلى حصر المثل العليا الإسلامية فى السلوك الفردى بينما صار الفرد المسلم المعاصر لا يستجيب للنظام ولا يهتم بشئون الآخرين ولا بتسهيل أمورهم ومراعاة حاجاتهم حتى إنه ليعيش هذا التناقض بين السلوك الفردى والسلوك الجماعى وهو يمارس الشعائر الدينية كالصلاة والحج . ولقد انسحبت هذه الظاهرة على حياة المجتمعات الإسلامية المعاصرة فصارت نموذجاً غير صالح للإسلام عند من يتعامل مع هذه المجتمعات من غير المسلمين .

والنتيجة الثالثة : أن حصر « العمل الصالح » فى العبادات والأخلاق الفردية دون الميادين

الاجتماعية والكونية قد أدى إلى العناية بـ« الأهداف العامة » وإهمال « الأهداف التعليمية » أو نقول أدى إلى العناية بـ« الغايات » وإهمال « الوسائل » وبذلك صارت الأهداف مثاليات غير قابلة للتطبيق .

والنتيجة الرابعة : أن حصر مفهوم « العمل الصالح » فى الميادين الدينية دون الميادين الاجتماعية والكونية أدى إلى تشويه معانى المصطلحات المتعلقة بمظاهر « العمل الصالح » وأخرجها عن مدلولاتها الأصلية . فمثلاً انقلب معنى « الصبر » من الصبر على مواجهة التحديات ومقارعة الشر إلى الصبر على المرض والجهل والفقر والظلم والهزيمة والتخلف . وانقلب معنى « الزهد » من زهد الأغنياء والأقوياء بالثروة والجاه فى سبيل المثل الأعلى وصار عجز الفقراء والقاعدين عن العمل والراضين بالضعف والهوان . وانقلب معنى « التوكل » من الثبات بعد استكمال الاستعداد والتخطيط فصار تبريراً للارتجالية والفوضى وعدم الإعداد . وانقلب معنى « التسليم للمشيئة الإلهية » فصار تبريرات للتراخى وعدم الإنجاز بعد أن كان تصميماً على مواجهة المصاعب والتحديات ماعدا مشيئة الله .

والنتيجة الخامسة : أن حصر مفهوم « العمل الصالح » فى الميادين الدينية أدى إلى إهمال المؤسسات التربوية للقدرات التسخيرية والخبرات المربية مما أفرز أفراداً يفتقرون إلى القدرات والمهارات التى يتطلبها العصر .

٢ — غموض نموذج « المثل الأعلى » :

لا تقدم المؤسسات والنظم التربوية الإسلامية التقليدية نموذج المثل الأعلى الذى يتفق مع الأصول الأولى فى القرآن والسنة ويلائم حاجات الحاضر وتحدياته . ولكنها تكتفى بعرض صور منتقاة من « المثل العليا » التى أفرزها « فقه الآباء » فى العصور المختلفة ، وأحياناً تكتفى بمدح هذه النماذج دون عرض تفاصيلها عرضاً مقروناً بالانتقاص من « مُثُل السوء » القائمة فى الحاضر . وتكون النتيجة لذلك عزل المتعلم عن الحاضر وإحساسه بالنقص إزاء الماضى مما يورثه العجز والاغتراب .

ويزيد فى المشكلة المشار إليها أن الموروثات الاجتماعية والثقافة القائمةفى البيئة المحلية تفرز عقليات قاصرة وغير مكتملة النمو . كذلك تسهم أساليب التربية القائمة على إلقاء التعميمات النظرية من وجهة نظر واحدة فى حدة المشكلة المذكورة . يضاف كذلك كله الأثر السلبى لفقدان الحرية الفكرية فى البيئة التعليمية حيث يقتصر نقاش الأفكار المختلفة على المدرس أو الدكتور دون أن يسهم المتعلم بشىء من المناقشة . وتلقى المعلومات من وجهة نظر واحدة تقوم على الانتقاء والتبرير والإلزام .

لذلك كله يكون نمط الشخصية التى تخرجها هذه المؤسسات هى : الشخصية المقبولة ، إلا إذا تعرض لتأثيرات ثقافية أخرى خارج أطر البيئة المحلية .

ب - مظاهر الأزمة فى المؤسسات التربوية الحديثة :

تعانى المؤسسات التربوية الحديثة فى الأقطار العربية والإسلامية من نفس المشكلة التى تعانى منها المؤسسات الإسلامية التقليدية ؛ ولكن مع اختلاف فى الأغراض . ويمكن القول إن الأزمة المذكورة تتركز فيما يلى :

١ - حصر مفهوم « العمل الصالح » فى القدرات والمهارات المادية :

قامت المؤسسات التربوية الحديثة - فى الأصل - لتعالج النقص الذى تعانى منه المؤسسات الإسلامية التقليدية وهو العجز فى ميدان القدرات التسخيرية غير أن قيامها بهذا الشكل لم تصحبه دراسات تشخيصية لعلاج الوضع التربوى برمته ، وإنما كان قيامها رد فعل انفعالياً أحدثه الإحساس بالنقص فى ميدان العلوم الطبيعية والإدارية والعسكرية ؛ لذلك قفزت هذه المؤسسات إلى الطرف المقابل للمؤسسات الإسلامية واعتنت بـ« القدرات التسخيرية » عناية أهملت بسببها الإرادة العازمة النبيلة التى تتولد من تزاوج القدرات العقلية مع المثل الأعلى . فإذا كانت المؤسسات الإسلامية التقليدية قد حصرت مفهوم العمل الصالح فى الأخلاق الفردية فإن مؤسسات التربية الحديثة قد حصرته فى « القدرات والمهارات » المادية . ولذلك جاء الطابع العام لشخصية الخريج من هذه المؤسسات نمواً فى جانب القدرات والمهارات وعجزاً فى الجانب الأرادى أى بعكس ما هو قائم فى المؤسسات التربوية الإسلامية .

ولقد ترتب على هذه الجزئية فى مفهوم « العمل الصالح » عدة نتائج سلبية أهمها :

النتيجة الأولى : أن حصر « العمل الصالح » فى المؤسسات الحديثة فى القدرات والمهارات وانحساره عن ميادين الإرادة العازمة النبيلة أدى إلى انفلات الخريجين من الأخلاق ومعايير القيم وما ينتج عن ذلك من مضاعفات .

والنتيجة الثانية : أن حصر « العمل الصالح » ، وهو هنا العمل الناجح فى المهارات والقدرات المادية وانحساره من ميادين الأخلاق والقيم والعقيدة أدى إلى ضعف انتماء الخريج الحديث لتاريخه وحضارته ، وصار يبحث عن « مثل أعلى » من خارج أصوله وثقافته . ولقد فتح هذا البحث الباب نماذج عديدة من « المثل السوء » التى كانت تشيع فى عقود مختلفة فى الساحة الأوربية من أمثال القومية والوطنية والشيوعية وغيرهما .

والنتيجة الثالثة : أن حصر « العمل الصالح » فى القدرات والمهارات المادية أدى إلى العناية

« بالأهداف التعليمية » وإهمال « الاهداف العامة » . أو نقول أدى إلى العناية « بالوسائل » وإهمال « الغايات » . وبذلك صارت الوسائل بدون غايات إلا ما تمليه الأهواء الموقوتة والعصبيات المحلية والأيديولوجيات الوافدة ونماذج القدوة المستوردة .

٢ – اضطراب مفهوم « المثل الأعلى » :

لا يوجد للمؤسسات التربوية الحديثة فى الأقطار العربية والإسلامية مصدر محدد للمثل الأعلى . ومعنى المصدر المحدد أنها – ماعدا قطر واحد أو قطرين – ليس لها التزام واضح واع بالعقيدة الإسلامية ، ولا بمدرسة فكرية عميقة التصور للحياة المعاصرة . وإنما هى تقلد فى هذا المجال طبقاً لأماكن دراسة العاملين فيها أو طبقا للتيار العام الذى تزجيه – فى فترات مختلفة – الأنظمة السياسية والمؤسسات الإعلامية على المستوى المحلى والعالمى . فهى فترة ما بشرت بـ« القومية » و« الوطنية » وفى فترة أخرى بشرت بـ« التقدمية » و« الاشتراكية » مع خليط مضطرب من « مُثل » الجاهلية العربية القديمة ، ومُثل « الإقليمية » و« إشباع رغبات الفرد » . وغير ذلك .

وساعد على هذا الاضطراب المذكور أن المؤثرات الاجتماعية والثقافية فى البيئة الحاضرة تؤثر نفس التأثير الذى ذكرناه على المؤسسات الإسلامية التقليدية ، كما أن الأساليب القائمة على الإلقاء والإلزام هى نفس الأساليب التى أشرنا إليها كذلك والتى تحول دون حرية الفكر وتعدد الخبرات .

لذلك يكون نمط الشخصية التى تخرجها هذه المؤسسات هى مزيج من « الشخصية البوهيمية » و« الشخصية المقولبة » التى تعانى من العجز وفقدان الهوية .

ويقوم إلى جانب النظم والمؤسسات التربوية التقليدية والحديثة مؤسسات وجماعات وفئات تمارس أدوارًا من التربية الموازية كالسينما والتليفزيون والصحافة والأحزاب والجمعيات والمساجد والزوايا الصوفية والأسر والعائلات العشائرية . وهى تعانى من نفس المشكلات التى مر ذكرها وتزيد فى الارتجالية والعشوائية والآبائية ، والتربية فيها تقدم نماذج مفككة غير مترابطة ، مختلطة غير متجانسة .

ولقد أفرز هذا الوضع التربوى المختلط اختلاطًا فى اتجاهات الأجيال وأفرز مضاعفات الانقسام والاضطراب الذى يميز الحياة المعاصرة فى الأقطار العربية والإسلامية .



أ – المصــــادر والدراســـــات العربيـــة

١ – القرآن الكريم .
٢ – صحيح البخارى .
٣ – صحيح مسلم (شرح النووى) .
٤ – مسند أحمد (تصنيف الساعاتى) .
٥ – سنن أبى داود .
٦ – سنن الترمذى .
٧ – تفسير الطبرى .
٨ – تفسير الرازى .
٩ – تفسير ابن كثير .
١٠ – ابن تيمية ، الفتاوى ، كتاب السلوك ، ص ١٠ الرياض ١٣٨١ – ١٩٦١ .
١١ – ايدجارفو وزملاؤه ، تعلم لتكون ، ترجمة د . حنفى بن عيسى ، الجزائر : اليونسكو – والشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦ .
١٢ – جودت سعيد ، العمل ، دمشق : دار الثقافة ١٤٠٠ – ١٩٨٠ .

ب – الدراســـــات الأجنبيـــة

1 - Dewey, John, Democracy and Education, New York: Macmillan Co., 1944 .
2 - Rexperience and Education, New York: Collier Books, 1969 .
3 - Globe, Frank, The Third Force, Ner Tork : Pocket Books, 1970 .
4 - Janolimek, John, The School in Contemporary Society, Nwe York : Macmillan Co., 1981 .
5 - White John, The Aims of Education, London : Routledge and Kegan Paul, 1982 .

خاتمـــة وتوصيـــات

السؤال الذى يطرح نفسه كخاتمة لهذا البحث هو : كيف يمكن تحويل التصورات النظرية

التي مرت إلى تطبيقات عملية تمكن المدرسة الإسلامية من تحويل « الطموح » المؤمل إلى « واقع » ملموس ؟

للإجابة عن هذاالسؤال لابد من الانتباه إلى أن تنمية مكونات العمل الصالح الذى هو السمة المميزة للشخصية المسلمة التي تتطلع المدارس الإسلامية إلى إخراجها ، إنما تقوم أساساً على « الفقه التربوى » و « التطبيق التربوى » الذى يقوم به « مجتهدون تربويون » من البشر أنفسهم فى ضوء التوجيهات الإلهية أو « بصائر الوحي » حسب تعبير القرآن الكريم(٣٣) .

ولكن هذا الاجتهاد التربوى لن يكون مثمراً إلا إذا جرى فى إطار من الإعداد المنظم والتخطيط الفعال ، وهذا يتطلب مراعاة التوصيات التالية :

التوصية الأولى : أن البحث فى مقومات الشخصية المسلمة أو مكونات العمل الصالح وتنميتها وتركيبها ورعايتها يقتضى وجود **« مؤسسة تنظير أو اجتهاد تربوى »** تضم مجموعات - أو وحدات - تربوية يتوازى تصنيفها وعددها مع تصنيف وعدد عناصر العمل الصالح التي وردت فى هذا البحث . ففى هذه المؤسسة المقترحة تقوم الوحدات المشار إليها ، مستقلة ومتكاملة ، بمواصلة البحث التربوى لبلورة - المعادلات العملية - لكل عنصر من عناصر العمل الصالح ولبلورة المناهج والطرق والأساليب والوسائل اللازمة لإخراج كل عنصر من عناصر العمل الصالح ، ثم تركيب هذه العناصر - حسب المعادلات التي مر ذكرها - وبالتالى إخراج الشخصية المسلمة بالمواصفات المطلوبة التي تقتضيها الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتكنولوجية ، وحسب أطوار حياة الإنسان ومتطلبات العصور الزمانية والبيئات المكانية .

وإقامة المؤسسات التربوية المقترحة ضرورة لا غنى عنها ولا بديل ؛ ذلك أن دور المفكر الفرد أو المربى الفرد أو المصلح الفرد قد انتهى فى عصر تفجر المعرفة وتشابك العلاقات وتعقد المشكلات ، عصر « قرية الكرة الأرضية » وعصر الأقمار الصناعية والكمبيوتر والفاكسيميلى والتلكس ، وبلغ من تعقيدات المعرفة والعلم والمشكلات والعلاقات درجة جعلت إنسان العصر يؤمن مساءً بما كفر به صباحاً ، ويؤمن صباحاً بما كفر به مساءً .

و « الفقه الجماعى » و « البحث الجماعى » و « التطبيق الجماعى » و « الإنتاج الجماعى » صار ضرورة معيشية فى كل ميدان ، ولهذه الحكمة جعلت الأصولُ الإسلاميةُ فى محور قيمها أن يد الله مع الجماعة . ويقينى أن الفارق الضخم المتسارع فى ضخامته بين المجتمعات التي تصنف إلى مجتمعات متقدمة ومجتمعات متخلفة لا يتمحور حول فوارق الثراء الاقتصادى والتقدم العلمى والتكنولوجى والتنظيم الإدارى ، وإنما يتمركز هذا الفارق حول الفارق القائم بين نظمها ومؤسساتها التربوية وطريقة كل منها فى تنمية مكونات العمل

أو مقومات الشخصية ثم تصنيف هذه الشخصيات فى سلم ـ الحكمة ـ النظرية والعملية ، وتدريبها على مهارات ـ العمل الجماعى ـ والتنسيق والتكامل بين أصحاب القدرات والمهارات المختلفة . وليست الفوارق الاقتصادية والعملية والتكنولوجية والإدارية والسياسية إلا بعض مضاعفات الفارق القائم بين نظم التربية ومؤسساتها وطرقها فى تنمية مكونات العمل أو مقومات الشخصية وتوجيهها .

فالمجتمعات التى توصف بالتقدم تتغير أحوالها السياسية والاقتصادية والعلمية والإدارية بطريقة أفضل مما يقابلها فى المجتمعات التى توصف بالتخلف لأن مؤسسات تغير ما بالأنفس والمشتغلين بتغيير ما بالأنفس فى الأولى أعلى قدرات ومهارات من نظائرهم فى الثانية ، ولأن القيم العلمية السائدة فيها أرقى من نظائرها فى المجتمعات التى توصف بالتخلف . ولعل مثالاً واحداً يوضح لنا التقرير المشار إليه : ففى المجتمعات التى توصف بالتقدم تنبع قيم حرية التعبير ، والاختيار والتفكير من المؤسسات التربوية حيث يعطى المربون حرية التفكير والاختيار والتعبير كاملة لتلاميذهم وطلابهم ويتعاملون بها مع أقرانهم . أما فى مجتمعات العالم الثالث ـ ومنه المجتمعات العربية والإسلامية ـ فجميع شرور القهر والتسلط وكبت الحريات تنبع ـ ابتداءاً ـ من المؤسسات التربوية . وجميعنا ذاق ويعرف أساليب القسر والإلزام السطوى والأسلوب المفروض فى التفكير والتلقى والاستظهار والتعبير والامتحان الذى يمارسه المعلمون إزاء المتعلمين ابتداء من المستوى الابتدائى ـ بل قبل الابتدائى ـ حتى المستوى الجامعى . وجميعنا خبر ومازال يخبر المشاحنات والعداء والبغضاء والطعن من الأمام والخلف ، وبأسلوب التعبير الشفوى والكتابى التى يقوم الزملاء والنظراء من المعلمين الدكاترة إزاء زملائهم إذا خالفوا مقولاتهم فى مجلس القسم أو مجلس الكلية أو مجلس الجامعة أو مناقشة أطروحة الماجستير أو الدكتوراه ! أعرف زميلاً يتعرض منذ سنوات لحملة ظالمة يُستعمل فيها الطعن الشفوى والمكتوب والتآمر والافتراء والنميمة من زملاء له يشاركونه مهمة العمل على تطوير رسالة التربية الإسلامية ، والسبب فى هذه الحملة هو مخالفة آراء البعض فى مجلس القسم ، وانتقاد محتويات أطروحة ماجستير أشرف عليها البعض الآخر خلال مناقشة الأطروحة المذكورة .

والتوصية الثانية : إقامة « مختبر التطبيقات التربوية » اللازم لتجريب الأفكار والتصورات التى يفرزها مجتهدو مؤسسة التنظير التربوى بغية تحويل الفكرة إلى عمل ، وبغية تجريبها وتعديلها وتطويرها فى ضوء النتائج التى يكشف عنها التطبيق العملى . وهذا هو الذى كان يوجه إليه الوحى حين اتخذ طريقة الناسخ والمنسوخ كإحدى طرقه وأساليبه التربوية فى إخراج الأمة المسلمة الأولى[٣٤] ، وحين وجه الوحىُ المربىَ الأول

صلى الله عليه وسلم إلى الأصل التربوى القائل :

﴿ ولو أنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيرًا لهم وأشد تثبيتًا ﴾ . [سورة النساء : ٦٦] .

وهو أيضاً ما تواتر نقله عن أمثال الصحابى عبد الله بن مسعود رضى الله عنه الذى قال :

« كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن » (٣٥) .

ولابد أن تتوازى مكونات ـ مختبر التطبيقات ـ وأنشطته مع مراحل عمر الإنسان المسلم المراد إخراجه ابتداء من رحلة الحضانة حتى الرشد ، فتكون هناك روضة التطبيقات ، ومدرسة التطبيقات ، وجامعة التطبيقات . ولابد من التخطيط لتتوسع هذه التطبيقات فى مراحل لاحقة لتشمل نماذج من المؤسسات التربوية الموازية كأسرة التطبيقات ، ومسجد التطبيقات ، وصحيفة التطبيقات ، وفيديو التطبيقات وغير ذلك .

والذين يدرسون تاريخ النظم والتربية الحديثة فى الشرق والغرب يجدون أن هذه التطبيقات كانت عنصراً أساسياً فى عمليات التنظير والتطبيق التربويين ، وفى عمليات التطوير التربوى ، والمراجعة التربوية ، والتجديدات التربوية الجارية هناك بغض النظر عن الإيجابيات والسلبيات الجارية فى بعض المحتويات والطرائق .

ولن يغنى عن مختبر التطبيقات التربوية المقترح تلك المدارس الإسلامية التى أنشأتها أو تنشئها جمعيات واتحادات إسلامية أو جاليات إسلامية ، ومعاهد إسلامية هنا وهناك ؛ لأن عمل هذه المدارس وطرائقها ومناهجها فى التربية والإدارة والتنظيم هى مزيج ـ أو طبخة « ستو » «Stew» كما يقول الأمريكيون ـ مما أفرزته التربية الحديثة غير الإسلامية ، ومما انحدر من عصور التربية المسلمة التقليدية التى أفرزت الإنسان المسلم الذى اتسم بالسلبية وتشوه على يده مفهوم العمل الصالح وانحسر . ونتيجة لهذا التشويه انهارت الحضارة الإسلامية التى أرست قواعدها نظم التربية التى عملت خلال عصور الاجتهاد والازدهار .

ولا يفهم من هذا الاستثناء معارضة هذه المدارس أو التنكر لجهود القائمين عليها ، أو التقليل من إنجازاتهم ، وإنما المقصود توضيح ضعف فاعليتها طالما ابتدأت بالخطوة الثانية : خطوة التطبيق دون التنظير ، ثم توجيهها إلى جعل دورها يقتصر على دور المؤسسات المساندة التى توظف فيها ثمرات التطبيق التى تثبت ملاءمتها فى مختبر التطبيقات المقترح .

والتوصية الثالثة : توفير فرص التكامل المحكم الشامل بين كل من « مؤسسة التنظير التربوي » و « مؤسسة التطبيقات التربوية » ؛ فهذا التكامل يوفر للمؤسستين تقويم الأعمال

وتعديل الأفكار والممارسات وتطوير البرامج والخطط الأمر الذى يسهم فى استمرار قدرة كلتا المؤسستين على القيام بمسئولياتهما ويمكنهما من تلبية حاجات المجتمعات الإسلامية خلال ظروف الحياة المتطورة المتغيرة . وهذا هو الذى يتفق مع سنة الله وقوانينه فى التطوير البشرى والنمو الحضارى . ولابد من الإشارة هنا إلى أن « الأذن » المسلمة المعاصرة تعانى — فى الغالب — من حساسية حادة حين تسمع مصطلح التطور فتظنه زحزحة وإبعاد عن القيم الإسلامية وتطبيقاتها . وهذه حساسية مفرطة لابد من معالجتها والشفاء منها ؛ فالتطور — فى حقيقته — أصل جوهرى فى أصول التصور الإسلامى للوجود . وهو يعنى أن هذا الكون مازال يخلق ، وأن مظاهر الخلق الجديد تبرز من عالم الغيب باستمرار ، وأن الخالق سبحانه كل يوم هو فى شأن :

﴿ والأنعام خلقها لكم ﴾ .. ﴿ والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة ويخلق ما لا تعلمون ﴾ . [سورة النحل : ٥ — ٨].

﴿ يزيد فى الخلق ما يشاء إن الله على كل شىء قدير ﴾ .] سورة فاطر : ١].

﴿ بل هم فى لبس من خلق جديد ﴾ . [سورة ق : ١٥].

﴿ كل يوم هو فى شأن ﴾ . [سورة الرحمن : ٢٩].

﴿ ما لكم لا ترجون لله وقارا وقد خلقكم أطوارا ﴾ . [سورة نوح : ١٣ ، ١٤] .

والإنسان المسلم المراد إخراجه بواسطة المدرسة الإسلامية لابد أن يكون قادراً على مواكبة أطوار الخلق الجديد ، وفهم الشئون المتجددة واكتشاف قوانينها ، ثم تسخير هذه القوانين للتعايش مع مكونات الخلق الجديد حسب ما تتطلبه المسئولية الملقاة على عاتق الإنسان المسلم والأمة المسلمة فى الأمر بالمعروف الصائب الذى يضمن للنوع البشرى بقاءه ودوام رقيه ، وفى النهى عن المنكر الخاطىء الذى يهدد بقاء النوع الإنسانى ويوقف مسيرة رقيه .

والتوصية الرابعة : هى مراعاة قدرات « الحكمة النظرية والعلمية » ومتطلبات التخصص الدقيق والعميق الذى يرتقي إلى رتبة « الاجتهاد التربوي » فى الأفراد العاملين فى كل من مؤسستى التنظير التربوى ، والتطبيقات التربوية . فهذا التخصص الدقيق العميق هو بعض مظاهر « الحكمة » التى بدأ القرآن بها الآية التى وجهت إلى وجوب الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة والجدال الأحسن . والحكماء هم الذين يحكمون التنظير والتطبيق فى التخطيط والتنفيذ وهم الذين يشير إليهم القرآن باسم **﴿ وأولو الأمر منكم ﴾** كما صرح بذلك أغلب المفسرين ، وهم الذين يوجه القرآن إلى الاستنارة بتوجيهاتهم عند قوله تعالى :

﴿ فسأل به خبيرا ﴾ . [سورة الفرقـان : ٥٩].

﴿ ولا ينبئك مثل خبير ﴾ . [سورة فاطر : ١٤]. أى أن الحكماء — أو الخبراء — هم

الذين يرتقون فى سلم المعرفة إلى مستوى قراءة آيات الله فى الآفاق ، وقراءة آياته فى الأنفس ، فى ضوء قراءة آياته فى الكتاب ، ثم يركبون من ثمرات هذه القراءة نظماً فى التربية والاجتماع لإخراج « إنسان العصر » و « أمة العصر » .

ولن يغنى وجود هؤلاء المجتهدين التربويين تلك التظاهرات الجارية فى ميدان ما يسمى بالتربية الإسلامية – كتابة وتدريساً فى الكليات والمعاهد – فالأغلبية المشتركة فى هذه التظاهرات تعتمد التجميع والمؤالفة بين المقتطفات التى أنتجتها سواء من كتب التراث الماضى ، أو من كتب الثقافة الإسلامية التى أنتجها أمثال مدرسة المودودى ، والندوى وآل قطب وغيرهم من كتاب العمل الإسلامى الحديث . وكلا النوعين من الكتب لا يفيد فى مجال البحث فى التربية الإسلامية ولا يغنى عنه . فكتب التراث الماضى ليست هى التربية الإسلامية الخالدة الصالحة لكل زمان ومكان ، وإنما هى – فى أصح محتوياتها – فهم الآباء للإسلام فى ضوء أطوار الخلق التى عاصروها ، ومشكلات البيئات التى عاشوا فيها . أما كتب الثقافة الإسلامية الحديثة فهذه – رغم دورها الإيجابى فى تحريك حس الجماهير المسلمة وشحن روح الانتماء الإسلامى عند الناشئة – لا تشكل علوماً متخصصة ، وهى كذلك استحالت على أيدى كتاب « التجميع والمؤالفة » إلى عوامل معرفة للبحث العلمى والمعرفة العلمية ، وأدت إلى تسطيح المعرفة أى جعلها سطحية عفوية لا تحتاج إلى تخصص وبحث . فهذه الكتب – كما هو معروف – تخصص فصلاً يتكون من عشر صفحات أو أقل أو أكثر لكل ميدان معرفى كأن تخصص فصلاً عن الاقتصاد فى الإسلام ، وفصلاً عن النظرية السياسية فى الإسلام ، وفصلاً عن النفس الإنسانية ، وفصلاً عن الإسلام والرأسمالية ، وفصلاً عن الإسلام والاشتراكية ، وفصلاً .. وفصلاً .. وهكذا . ثم جاء كتاب التجميع والمؤالفة فنقلوا هذه الثقافة العامة إلى معاهد التعليم والبحث وجعلوا العلم ينتهى عند هذه الفصول العامة الموجزة وجعلوها مصادر فى تدريسهم وفى تأليفهم حيث يقتطفون المقتطفات ثم يؤالفوا بينها ويخرجون كتاباً عن علم الاقتصاد الإسلامى ، وكتاباً عن علم التربية الإسلامية ، وكتاباً عن علم النفس الإسلامى ، وكتاباً عن علم الاجتماع التربوى الإسلامى ، وكتاباً عن التحديث فى المنهج المدرسى الإسلامى ، وكتاباً عن أصول التربية الإسلامية ، كذلك وجهوا الدارسين من طلاب الدراسات العليا إلى اقتفاء نفس المنهج التسطيحى فى أبحاثهم الدراسية وأطروحاتهم العلمية ، وصارت المؤلفات والأبحاث لا تعدو كونها « شروحاً » مطولة على « متون » الثقافة الإسلامية العامة[٣٦].

فى حين نرى فى الغرب والشرق – مثلاً – كيف أن الموضوع الواحد – كالذى اختصر وانتهى العلم فيه فى فصل واحد فى كتب الثقافة الإسلامية المعاصرة – يتخصص فيه آلاف

الخبراء والمتخصصون وتجرى عنه مئات الأبحاث وتجارب التنظير والتطبيق ، وتنشر سنوياً آلاف المجلدات والكتب ، ثم لا يكون بعد ذلك قول نهائى ، ويظل باب المناقشة والحوار مفتوحاً ، ويبقى النقد والتقويم والتعديل مستمراً ، وتبقى العقول متشهية للتطوير والإضافة .

والتوصية الخامسة : هى توفير الفرصة كاملة للمؤسسة التربوية المقترحة للاطلاع على ما يجرى فى حارات « قرية الكرة الأرضية » من تجارب تربوية فى التنظير والتطبيق بغية الوقوف على المؤثرات المختلفة والمتجددة التى تعمل عملها فى شخصية الفرد المسلم والمجتمع المسلم فتشكل أفكار الأول وأعماله ، وتسهم فى صياغة قيم الثانى ونشاطاته . فهذا الاطلاع شرط أساسى لنجاح — مؤسستى التنظير التربوى والتطبيقات التربوية — المقترحتين ، وهو مظهر « الشهود » الذى جعله القرآن الكريم أول صفات الرسول المربى الذى أُرسل ليضع مسيرة البشرية على أعتاب طور العالمية والبحث العلمى فى آيات الآفاق والأنفس :

﴿ **إنا أرسلناك شاهداً ومبشراً ونذيرا** ﴾ . [سورة الأحزاب : ٤٥ ، سورة الفتح : ٨].

ومن الطبيعى أن يتوجب على ورثة هذا الرسول صلى الله عليه وسلم أن يتصفوا بالمؤهلات اللازمة لشهود العصر وثقافة العصر وتيارات العصر المتدفقة فى جميع الميادين ، ومخلوقات العصر الجديد البارزة عن غيب هذا العصر . فالذى لا يشهد العصر فى جميع مكوناته وميادينه ، والتطورات والمؤثرات المتفاعلة فيه ، وبوسائل العصر اللغوية والمعرفية والتكنولوجية ، لا يستطيع أن « يبشر » أهل العصر ويقنعهم ب« المثل الأعلى » الذى تطرحه التربية الإسلامية لبقاء الجنس البشرى ورقيه ، ولا يستطيع أيضاً أن « ينذر » أهل العصر من أخطار « المثل السوء » التى تهدد الجنس البشرى بالفناء والتخلف .

هذه بعض الشروط التى أفرزها البحث ويراها ضرورية لإخراج الشخصية المسلمة التى تتطلع إليها المدرسة الإسلامية . وتبقى بعد ذلك كله شروط ومتطلبات تكشف عن الحاجة إليها مظاهر الخلق المتجدد والتطورات المتتالية التى ستعقب كتابة هذا البحث وتقديمه ، والله سبحانه يتولى العاملين فى مجال دراسة هذه التطورات وتلبية هذه الحاجات ، وعسى أن يرى عملهم بتوفيقه وتسديده .



الهوامش

(١) تم استعراض هذه العلاقات بالتفصيل فى كتاب « التربية الإسلامية » للمؤلف . الطبعة الثانية . طبعة مكتبة هادى بمكة المكرمة ، فلتراجع هناك .

(٢) دكتور/ ماجد عرسان الكيلانى ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، (طبعة دار التراث بالمدينة المنورة ، ١٤٠٥ – ١٩٨٥) ص ٢٠٧ .

(٣) للاطلاع على – الحاجات الأساسية والعليا – للإنسان راجع تفاصيل ذلك فى – مناهج التربية الإسلامية وطرقها – الذى سيصدر للمؤلف قريباً .

(٤) البقاء والرقى : هما المقاصد النهائية للتربية . راجع – فلسفة التربية للمؤلف .

(٥) ابن تيمية ، الفتاوى ، كتاب السلوك جـ١٠ ، ص ٤٨٦ .

(٦) البخارى ، جـ٨ ، باب الأدب ، ص ٢٣ .

(٧) ادجار فور وزملاؤه ، تعلم لتكون (اليونسكو ، ١٩٧٢) ص ١٤٦ ، ٢١٠ .

(٨) البخارى **الصحيح** ، جـ٢ ، كتاب الجمعة ص ٦ .

(٩) مسلم ، **الصحيح** ، جـ١٦ باب البر ص ١٤٠ .

(١٠) فى المجتمعات النامية – أو مجتمعات العالم الثالث والرابع – نوعان من الموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية : **الفاعلة** أى المؤثرة فى سلوك الأفراد وتشكيل علاقات الجماعات . **والمخزونة** أى فى الذاكرة والمكتبات وتستعمل لتنميق الكلام فى المناسبات والأحفال وتطريز اليافطات لتسويق الرغبات .

(١١) ليست الفوضى الجنسية فى الغرب إلا مظهراً من مظاهر التطرف فى مفهوم الحرية وتطبيقاتها واصطدامها بسنن الخالق وقوانينه فى الاجتماع البشرى . ودليل ذلك أن الغربى لا يضيره – بل يسره – أن تصحب نساؤه الأصدقاء وتحضرهم إلى غرف النوم . ولكن ثائرته تثور ولا تهدأ ، وثائرة كل من يسمع أو يرى إذا تعرضت المرأة – أية مرأة – للاغتصاب فثورته ليس من أجل عفة المغتصبة وإنما من أجل – حرية الاختيار – وتطالعنا الصحف المحلية هناك بالحديث عن شكاوى بعض الزوجات على أزواجهن إذا دنا من فراشها رغما عنها .

(١٢) ماجد عرسان الكيلانى ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ص ٩٦ .

(١٣) المحاسبى ، المسائل فى أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل . (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٩) ، ص ٢٤١ .

(١٤) ايد جار فور وزملاؤه ، **تعلم لتكون** ، ص ١٦٤ .

(١٥) Frank Globe, The third Force, (New York: Poket Books, 1970) P. 159 .

(١٦) يقابل – المثل الأعلى – ما يعرف بنظام القيم فى التربية الحديثة .

(١٧) جودت سعيد ، **العمل** ، ص ١٥٥ – ١٥٧ .

(١) John Dewey, Democracy Education (New York: Macmillan co. 1944) PP. 139 - 141 .

(١٨) John Dewey, Democray and Education, P. 151 .

(١٩) سورة الرحمن : ٢٩ .

(٢٠) John Dewey. **Experience and Education**, Tenth Edition, (New York: Collier Book, 1969) P. 52 - 26 .

(٢١) دكتور/ ماجد عرسان الكيلانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ، ص ٤٩ ـ ٥٨ .

(٢٢) جودت سعيد ، **العمل** ، ص ١٨٣ .

(٢٣) جودت سعيد ، **العمل** .

(٢٤) حديث صحيح : م . ابن حنبل ج٢ . ص ٣٤٦ .

(٢٥) جودت سعيد ، **العمل** .

(٢٦) إذا أجبر على الاختيار اختار ما كان يشربه فى الريف كأن يطلب (الشاى) أو (القهوة) أو ما يأكله فى الريف كأن يطلب (شوربة العدس) .

(٢٧) البخارى ، كتاب العلم .

(٢٨) إشارة إلى حديث : أعطيت خمساً لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلى : نصرت بالرعب مسيرة شهر ، وجعلت لى الأرض مسجداً وطهورا . فأيما رجل من أمتى أدركته الصلاة فليصل ، وأحلت لى الغنائم و لم تحل لأحد قبلى ، وأعطيت الشفاعة ، وكان النبى يبعث إلى قومه وبعثت إلى الناس كافة . البخارى ـ كتاب التيمم ـ كتاب الصلاة.

(٢٩) John jarolimek, The School incontemporary Socity, (New York: Macmillan Bublishing co. nc. 1981) PP. 127 - 129 .

(٣٠) John White, OP. Cit, PP. 23 - 44 .

(٣١) Ibid, PP. 44 - 46 .

(٣٢) John White, OP. Cit, P. 72 .

(٣٣) Ibid, P. 78 .

(٣٤) John White, OP. Cit, P. 80 .

(٣٥) Ibid, PP. 80 - 86 .

(٣٦) John White, O. Cit, P. 90 .

(٣٧) راجع تفاصيل هذا الانشقاق فى كتاب ـ **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية** للمؤلف .

(٣٨) هذا ما يرشد إليه التفكير السننى ـ القانونى الذى هو سمة العقل الإسلامى السليم . أما التفكير الارتجالى المنحدر من تراث جاهلية ما قبل الإسلام فهو يعمل لإخراج الشخصية المسلمة دون « اجتهاد » ولا « مجتهدون » ولا سنن ولا قوانين . وأما التفكير الخوارق المنحدر من تراث التفكير الدينى الذى سبق الإسلام فهو يظل يرتقب حدوث المعجزة وبروز جيش الإصلاح وقادته على طريقه .

(٣٩) جاءت بعد عصر النبوة أجيال رفضت أن ينسخ من مقولاتها شىء ومازالت عناصر معاصرة ترفض أن تدخل بعض مدخراتها الفكرية فى عداد المنسوخ وتسبغ عليها عصمة ممارسة غير منطوقة ولا معلنة .

(٤٠) ابن كثير ، تفسير القرآن ، المقدمة ، ط (القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، بلا تاريخ) ص ٣ .

(٤١) لقد أصبحت ثمرات هذا التسطيح ما هو قائم ـ الآن ـ فى معاهد التربية والعلم حيث توجد أفواج من الدارسين والمدرسين الذين يتعصبون للإسلام والتراث الإسلامى دون أن يقرأوه ، ويهاجمون الفلسفات والعلوم الأخرى غير الإسلامية دون أن يقرأوا مصدراً واحداً من مصادرها الأصلية .



تعقيب على دراسة

"مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح"

للدكتور ماجد عرسان الكيلانى

مقدم من أ. د. سعيد اسماعيل على

أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

بسم الله الرحمن الرحيم

تعقيب على دراسة
الدكتور/ ماجد عرسان الكيلانى
(مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح)

دكتور/ سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

تتعدد جوانب العملية التربوية ومجالاتها ، كما تتنوع أسسها ومقوماتها ، فضلاً عما هو معروف من عمليات أخرى أكثر من أن تعد وتحصى ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً . وهى بهذا التشعب والتنوع والتعدد تتجمع خيوطها وروافدها لتصب فى نهاية الأمر فى مصب واحد هو الشخصية الإنسانية .

وإذا كنا نوقن بأن (المدرسة) ليست هي الوحيدة المنوط بها تكوين هذه الشخصية ، حيث يشاركها فى الأمر العديد من المؤسسات الأخرى كالأسرة والمسجد والنادى وأجهزة الإعلام وغيرها من وسائل ووسائط لها دورها الذى لا ينكر ، إلا أن المدرسة تظل مع هذا هى المؤسسة المتخصصة التى تقع عليها المهمة الأساسية ، مما يجعل تكوين الشخصية محور عملها ، بل وغاية ما تسعى إليه .

وعلى هذا ، فإن التدارس فى شؤون المدرسة الإسلامية فى عصرنا الحديث من حيث فلسفتها وأهدافها ومعلمها وتنظيمها وإدارتها وطرق التعليم بها ومحتواه ، ويستتبع بالضرورة التصدى لهذه القضية بحكم موقعها موقع الصدارة .

وقد يكون مثيراً للجدل أن نتبين أنه بقدر أهمية وخطورة القضية بقدر (الحذر) الشديد الذى تستوجبه دراستها .. كيف ؟

إنها قضية (مركزية) ، بل نقول إنها قضية (كلية) يصعب الوقوف عند جزئية من جزئياتها أو عنصر من عناصرها دون أن يجد الباحث نفسه وقد اضطر إلى التصدى لسائر العناصر الأخرى .. لكن : ماذا فى هذا ؟

الحق أن فيه الكثير ، لا الكثير كماً ، وإنما الكثير نوعاً ..

إن البحث العلمى بحكم طبيعته المعاصرة يقتضى (الحصر) و(التحديد) بغية التعميق والتجويد ، ومن هنا فإن قيامَ بحث علمى يتناول موضوع الشخصية بكليته وعناصره وأجزائه ـ: مخاطرةٌ كبرى بحكم تعذر تحقيق الهدف من عملية البحث العلمى ، إذا كان المجال مجال (ورقة) تقدم فى مؤتمر ، وهو الأمر الذى يختلف عنه إذا كان المجال (كتاباً) موسعاً يكون قائماً بذاته .

ومع ذلك فإن هناك طريقاً يمكن من خلاله تناول مثل هذه القضايا (الكلية) الجامعة ، حتى من خلال (ورقة بحثية) تقدم ضمن أوراق أخرى فى مؤتمر أو ندوة علمية ، أما هذا الطريق ، فهو طريق (المفكرين) الذين تفرض عليهم الطبيعة الكلية للموضوع أن تجىء طريقة المعالجة متسمة هى الأخرى بالطابع الكلى الشمولى الذى لا يقف عند التفاصيل والجزئيات .

لكن قراءة الورقة البحثية الحالية تظهر لنا أن الباحث قد شقّ على نفسه بتناول قضية كلية بطريقة تفصيلية أرهقته من غير شك وهى لابد أيضًا أن ترهق قارئها ، وربما تغرقه التفصيلات ـ أحياناً ـ فيصعب عليه البصر بالصورة الكلية والغاية الشاملة .

لكن هذه الملاحظة العامة لا ينبغى أن تحجب عنا الإحساس بالقدرة التنظيمية الجيدة للباحث فضلاً عن سلاسة الأسلوب ووضوح المعانى والتسلسل المنطقى الذى يربط العديد من جزئيات الدراسة وعناصرها فى اتساق وانسجام واضح .

وفيما يبدو ، فإن حرص الباحث على التنسيق والتنظيم ، قد ذهب به مذهباً متطرفاً بعض الشىء ، إذ غالى فى التقسيم والتفريع والتصنيف إلى الحد الذى قد يربك معه القارىء .

والباحث يحمد له أنه يشعر قارئه بأن هذه الدارسة كتبت فى أواخر القرن العشرين الميلادى ، ذلك أن عدداً من الدراسات التى من هذا النوع ، عندما يعود إلى الوراء بحثاً عن الكنوز والجواهر والأصول ، ينسى نفسه ولا ينتبه إلى أن للأبعاد الزمانية حكمها ، ولابد من الانفعال لحركة الواقع ونبض العصر ، ولابد من استشراف المستقبل ، وهذا وذاك جزء أساسى من تكوين وعى المسلم .

ومع هذا فإن الباحث لم يستطع أن يفلت مما نعده آفة شائعة عند البعض ؛ فالبعض قد يحلو له تصور أن البرهنة على صدق دعواه لا تتأتى إلا من خلال إثبات خطأ الآخر . إن هذا قد يجوز فى القضايا البشرية الوضعية ، لكننا عندما نكون إزاء عقيدة إلهية هى خاتم الرسالات ، فإن صدقها يكمن فى ذاتها ويكفى بيان ذلك لإسقاط الدعاوى الأخرى المغايرة .

إننا نقدر تماماً صدق النية التى تدفع هذا النفر من الباحثين إلى سلوك هذا المسلك فى المناقشة والبحث ، ولكننا نؤكد من جهتنا أن العاطفة المشبوبة لا تكفى وحدها وإنما لابد من أن يسندها البرهان العقلى والدليل المنطقى ، ومن مظاهر هذا وذاك أن إثبات صحة الرأى (أ) لا يتأتى بالدرجة الأولى عن طريق إثبات أن (ب) خاطىء ، وسوف نسوق فيما بعد أمثلة لهذا الذى نقول .

ويبقى بعد هذا أن نسوق عدداً من الملاحظات التفصيلية الجزئية :

ـــ فى تصورنا أن (الحجم الكمى الورق) للدراسة تنوء به فكرة ندوة تربوية تضم عدداً آخر من الدراسات محدودة الزمان ، وكان من الأفضل ألا تزيد عن نصف هذا الحجم ، كما نرى فى العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية التى حضرناها حتى إن البعض يحدد سقفا لعدد الصفحات لا تقبل الدراسة إذا جاوزته ، شكلاً لا موضوعاً .

ـــ عندما أراد الباحث (ص ٢ ، ٣ من النسخة الخطية) أن يستشهد بعدد من الآيات التى يدلل بها على معنى العمل الصالح ، جانبه التوفيق بالنسبة لدلالة الآية المستشهد بها على كل من العمل العلمى والثقافى ، وكذلك العمل الفكرى .

ـــ يذهب الباحث إلى أن العمل الصالح من حيث أثره ينقسم إلى قسمين : عمل هدفه جلب النافع للإنسان والمرضى لله ، وعمل هدفه دفع الضار بالإنسان والمغضب لله . والإنسان الذى يقتصر على القسم الأول يطلق عليه اسم (الصالح) فقط ، والقيام بأحد القسمين لا يغنى عن الآخر .

وفى رأينا أن الصالحَ فعلُه موجهٌ إلى الذات ، أما المصلحَ ففعلُه موجهٌ إلى الغير . ومن هنا لا نتفق مع الباحث لأن محاربة الشر ، على أهميته ، جانب سلبى ، لا يقتضى أن يسمى صاحبه بالضرورة مصلحاً ، ولابد أن يتعدى مرحلة السلب إلى مرحلة البناء .

ـــ على الرغم من تضخم أوراق الدراسة ، إلا أنها مادامت قد تطرقت إلى تعريفات متعددة ، فإنها قد تحتاج إلى أمثلة توضيحية حتى لا يترك المعنى للقارىء ، كلّ يفهمه فهما خاصاً كما نرى بالنسبة للمبدأ الثالث ، ص ٤ من حيث اتصاف العمل الصالح بالأخلاقية والنجاح ، ونفس الشيء بالنسبة لنهاية ص ٧ .

ـــ نلاحظ أن الباحث قد ركز فى مواقع عدة متفرقة على القدرات العقلية والمهارات التفكيرية ، وهى مع إقرارنا بحيويتها وضرورتها لا تشكل إلا جانبًا واحدًا كما يعرف الباحث بالضرورة بالنسبة للعملية التربوية التى تتناول مختلف جوانب الشخصية الإنسانية سواء من النواحى العاطفية أو الجسمية أو الاجتماعية أو المهارات العملية الفنية .

- نحن نعى إلى حد كبير أن وظيفة (التعقيب) ليست (اصطياداً) لجزئيات وتفاصيل كما يحدث عادة فى مناقشات رسائل الماجيستير والدكتوراه ، وإنما هو تعقيب فكر على فكر ، ومع ذلك فإننا نستسمح الباحث فى تسجيل رجاء بأن يوثق بعض المعلومات التى وردت حتى لا يشعر القارىء بأنه أمام حقائق بلا سند وتعميمات بلا دليل ، ومثل هذا يتكرر فى مواضع متفرقة ، نسوق منها على سبيل المثال ما جاء فى آخر فقرة ص ٩ من أقوال نسبت إلى (العلم الحديث والتشريح) بغير توثيق ، خاصة وأن الباحث بنى عليها واستنبط ، مما يحتم تقديم السند .

- فى نهاية ص ١٠ بدأ الباحث فى تصنيف القدرات العقلية وتحديدها مؤكداً أنه فى ذلك يستند إلى القرآن الكريم ، وهو قد التزم بذلك بالاستشهاد بآيات من القرآن الكريم عند ذكر بعض القدرات ، لكنه لم يمد هذا الالتزام ليشمل كل ما ذكر .

- فى هذه القضية يفرع الباحث عدداً مما أسماه بالقدرات العقلية ، وكثير منها يمثل تعدداً فى الأسماء دون أن يعنى هذا تعدداً فى المسمى ، مثل : التأويل والتفكير والنظر والتدبر على الرغم مما بذله الباحث من جهد للتفرقة بينها إذ يشعر القارىء أنه نوع من ذلك الجهد الموجه إلى (تشقيق) الشعرة ، وفضلاً عن ذلك فما الذى جعل الباحث يدرج (البصر) فى الوظائف العقلية وهو من وظائف الحس ؟

- لقد أحسست بارتباك كبير وأنا أقرأ العنوان الجانبى ص ١٣ عن (منهج التفكير) ، إذ وقع فى ذهنى معنى معين أقبلت على قراءته فإذا بى أجد معنى آخر ، مما جعلنى أتمنى لو كان الباحث قد حدد مقدماً بعض مصطلحاته مثل ما يقصده من (المنهج) هنا فما جاء تحت هذا العنوان : خطوات التفكير - أشكال التفكير - أنماط التفكير ، تصنيف كتابى بحثى وليس تفصيلاً لمنهج التفكير ، وما جاء تحت عنوان (خطوات التفكير) هو الذى ينطبق عليه المعنى المراد بالمنهج إلى حد كبير .

ومما فاجأنى أيضاً من حيث دلالة الألفاظ والمصطلحات ما ذكره الباحث ص ١٥ عما يعنيه بالنقد الذاتى من أنه هو ذلك الأسلوب الذى (يحمل صاحبه المسئولية فى جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل ..) وفيما نظن فإن النقد الذاتى يعنى أن يكاشف الإنسان نفسه وغيره بسلبيات ما عمل هو وإيجابيته ولا يقتصر على تبرئة نفسه من الاتهامات التى قد توجه إليه .. إنه مصارحة النفس بما أتى به الإنسان نفسه .

ونفس الشىء بالنسبة لما ذكره عن معنى (التفكير التبريرى) من أنه يفترض الكمال بصاحبه ، فهو ، كما نرى ، يبحث عن المبررات والأعذار لفعله هو وكذلك للغير بقدر من التحايل والافتعال .

ــ وما هى الآيات التى يمكن الاستشهاد بها على ما سمى بالتفكير الجزئى ص ١٧ ؟

ــ إن ما أورده الباحث ص ١٨ عن تفريق الدين لا يعنى تفكيراً جزئياً حيث إن التفكير الجزئى هو الذى يحصر صاحبه فى جزء من الظاهرة أو الموضوع ، إذ قد تزعم الطائفة الواحدة أنها فيما تقدمه من موقف فكرى ، تنظر نظرة شاملة لكافة أطراف القضية ، ويكون وصفها صحيحاً من ناحية الشكل المنطقى ، وإن كان من اليسير تخطئته من حيث الموضوع .

و (تفريق الدين) أمر يختلف تماماً عن تعدد وجهات النظر ، فالأول اختلاف فى الجذور والفروع ، وأما الثانى فيعني اتفاق فى الجذور والأصول واختلاف فى الفروع ، والأول مذموم والثانى غير مذموم .

ـ نرجو الإشارة فى هامش ص ٢٠ إلى مترجم المرجع رقم (١) ومكان النشر لتعميم الفائدة لمن يريد الاطلاع على الكتاب .

ــ بالنسبة للتصنيف الوارد فى الصفحات من ١٥ إلى ص ٢١ كنا نود بيان أساس التصنيف ، حيث شعرنا ببعض التداخل ، فما أسماه الباحث بالتفكير (السنتى) أو السببى لا يخرج عما ذكره عن التفكير العلمى ، ولذلك فالتفكير الخرافى قد يقابل أيضاً التفكير العلمى ، والتفكير الجماعى قد يكون تفكيراً علمياً وقد يكون تجديداً وقد يكون خرافياً .. وهكذا ، ونفس الشيء بالنسبة للتفكير الفردى .

ــ وإذ يجيء الباحث إلى قضية (أنواع التفكير) ، لا نجد أيضاً أساساً واضحاً للتصنيف حتى إننا لا ندرى حقاً هل ما أتى على ذكره هنا (أنواع) للتفكير أم أشكال له ؟ إن ما أسماه (المنطقى) و(التجريبى) يستند إلى (المنهج) فى التسمية هنا ، أما ما أسماه بـ(الأخلاقى) و (الجمالى) فيستند إلى (الموضوع) ، وهذا التداخل فى أساس التصنيف يؤدى بالضرورة إلى ارتباك التصنيف وعادة ما يسمى التفكير بمنهجه لا بموضوعه .

ـ وما جاء ص ٢٦ عن أنواع الحرية فيه تجاوز ، وربما يكون من الأوفق أن نقول بـ(أشكال) أو (صور) الحرية .

وفى نفس الصفحة يقول الباحث إن التربية الإسلامية تحرص على توفير البيئة المناسبة لنمو القدرات العقلية وإن هذه البيئة تتسم بأمرين : الحرية ، والممارسة والتدريب على التفكير الحر .

والحق أن ما عدهما الباحث أمرين إنما هما أمر واحد ، فإذا لم تمارس الحرية ، لا تعد موجودة .

ـــ ولعلنا حين نطلع على صفحات ٢٧ وما بعدها نكون أمام مثال واضح لما أكدنا عليه من ضرورة توثيق بعض المعلومات خاصة حينما تشتمل على أحكام خطيرة .

ـــ كنت أتمنى أن لو استغل الباحث ما جاء فى ص ٣٠ خاصاً بتربية القدرات ، فيظهر هنا سبق واضح لما هو مشهور فى أدبيات التربية خاصًا بتصنيف (بلوم) ، وإن كنا نختلف فى تسميتها قدرات ، إذ هى (مستويات) و (مراحل) .

ـــ وما جاء بصفحة ٣١ خاصاً بتفسير الباحث لانحسار التربية العقلية فى بلداننا فى العصر الحديث تفسير جيد ، ولكننا نزيد عليه القول بأن انحسار أجواء الحرية العقلية قرين أمر آخر هو شيوع الاستغلال الاقتصادى والقهر السياسى .

ـــ والباحث وهو بصدد بيان نتائج انحسار التربية العقلية ص ٣١ ـ ٣٢ كنت أرجو له ألا يضرب مثالاً بالشيعة ، فهم على الرغم من قولهم بالإمامة ينحازون إلى العقل كثيراً ، ولو كان المجال متسعاً لسقنا عشرات الأمثلة ، لكننا نكتفى بهذا التلميح ، فضلاً عن إننا لا نحب لأنفسنا الدخول فى مثل هذا الجدل المذهبى .

ـــ وبدأ من صفحة ٤١ يبدو تأثر الباحث واضحاً بنهج التربية البراجماتية الأمريكية فى اختيار القضايا والزوايا التربوية التى تناقش ، ولسنا نعيب ذلك فى حد ذاته وإنما كنا نود اختياراً نابعاً من طبيعة التربية الإسلامية نفسها وخصوصية الثقافة الإسلامية ، والباحث لم يهمل ذلك حقيقة ، وكل ما هنالك أننا كنا نطمع فى مواصلة الالتزام بالروح التى لمسناها فى صفحات البحث السابقة ، وفضلاً عن ذلك فإن بعض اهتمامات التربية البرجماتية ، قد دخلت فى متحف التاريخ التربوى وبرزت اهتمامات أخرى تستحق الاهتمام والعناية .

ـــ لفت نظرنا قول الباحث ص ٤٨ عبارة (كما أسلفنا فى الكتاب الأول من هذه السلسلة) ، فهل كانت الدراسة الحالية مشروع كتاب أعده الباحث ليحتل موقعه فى سلسلة له ، ثم وجهه إلى الندوة الحالية ؟

ـــ ومرة أخرى : من أين جاء الباحث بأحكامه الواردة صفحة ٥٠ وعلى أى دليل يستند ؟ إننا نرجو ألا نقف موقف المدافع عن الغرب فنحن نقف مع الباحث فى خندق واحد ، ولكن لا ينبغى أن نسارع بإطلاق هذه الأحكام بالإدانة ما لم نكن مستندين إلى شواهد وأبحاث ودراسات وإحصاءات . ويتكرر هذا الأمر طوال صفحات أخرى : ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ .

ـــ على أى أساس علمى يستند الباحث فى قوله ص ٥٤ إن الإرادة هى الوظيفة الثانية من وظائف القلب ؟

— ونفس التساؤل الذى نطرحه خاصاً بتقسيم مستويات الإرادة ص ٥٥ ، خاصة وإننا أمام (مجالات) لفعل الإرادة أكثر منا أمام مستويات لها .

— ونفس الشيء صفحة ٥٦ ، إنها إرادة واحدة ، ثم تتعدد موضوعاتها وليست كثرة من (الإرادات) فهذا مباين إلى حد كبير لما هو متداول فى الدراسات العلمية . ويتكرر نفس الأمر ص ٥٧ .

— يحمد للباحث حرصه فى أحيان كثيرة التوضيح برسم الأشكال ، فهذا يعين القارىء على الإلمام بالخطوط والمسارات العامة للدراسة .

— لقد وقفنا طويلاً عما أسماه الباحث (بالقدرات الأخلاقية) وفتشنا فى بحوث ودراسات عدد من الزملاء المتخصصين فى دراسات القدرات ، لكننا لم نعثر على هذا الاسم حقاً ، ولو كان الباحث يسند قوله دائماً لعلماء متخصصين ودراسات متخصصة لحسم كثيراً من صور الاختلاف حول مثل هذه القضايا .

— أعجبنا جداً تركيز الباحث على تلك المقولة الهامة الواردة صفحة ٧٤ — فى نهايتها — من أن العلم لا يكون أبداً ضد الرسالة الإسلامية ، فهو لا يكون سبباً للضلال وإنما سبب الضلال هو نقص العلم وإدراج الظنون فى قائمة العلم .

— يبدو أن الباحث مغرم باستخدام بعض المصطلحات غير المألوفة . إنه لا بأس من ذلك ، كنوع من التجديد لكن هناك خوف من أن يقع الباحث أسيراً لها ، فالقول ص ٧٨ ، وصفحات أخرى بالإرادة العازمة يوحى لنا بتساؤل ، وهل يمكن أن تكون هناك إرادة أخرى غير عازمة ؟ إن من طبيعة الإرادة أن تكون عازمة ، فإذا افتقدت تلك الخاصية فقدت أهليتها لأن تكون إرادة .

— يردد الباحث ص ٨١ ، وفى صفحات أخرى عبارة (التربية الحديثة) مشدداً على اتهامها بالعديد من الاتهامات ، والحق أن هذا مفهوم واسع جداً يضم عشرات الفلسفات والمذاهب ، وجمعها كلها تحت قبة واحدة للحكم عليها وإدانتها نخشى أن نقول إنه ربما ينحرف بنا عن المنهج العلمى الدقيق ، ولا يغفر للباحث هنا رجوعه إلى كتاب أو كتابين من كتب الغربيين ، فنظراً للتباين والاختلاف بين العديد من الفلسفات والمذاهب ، من الطبيعى أن نجد هذا أو ذاك يشدد الهجوم على الآخرين . والباحث قد اعتمد على عدد محدود للغاية من المصادر فى هذا الشأن لا تبلغ أصابع اليد الواحدة ، مع ضخامة حجم الدراسة مما قد يلقى بظلال من الشك حول عدد من الأحكام الخاصة بما أسماه بالتربية الحديثة .

ـــ ومن التعميمات الكاسحة ما ذكره الباحث ص٨٤ من أن التربية الحديثة قضت على الجانب الإنسانى الأخلاقى فى شخصية الفرد المعاصر ، فالتربية منظومة فرعية ضمن نظام اجتماعى أكبر ، ولا يصح علمياً تحميل التربية وحدها هذه النتيجة ، فالنظام الاجتماعى العام هو الأساس .

ـــ وصفحة ٨٥ تحتاج إلى مناقشة مطولة بخصوص تطور النظر إلى المثل الأعلى فى الغرب ، فلم يكن هناك مثل هذا الاختلاف الذى أشار الباحث إليه وكل ما حدث هو استناد التربية الغربية إلى (العقل) وليس (الدين) وخاصة إذا عرفنا أى صورة كان يقدمها الفكر الغربى للدين فى العصور الوسطى .

أما هذا الذى شدّد الباحث عليه من استنكار التركيز على (إشباع رغبات الفرد) ، فإن هذه تسمية غير دقيقة ، فالاتجاه الآن ـ ولا يصح استنكاره ـ على الاهتمام بتربية تدور حول (الاحتياجات الأساسية) للإنسان ، وهناك فرق كبير بين التعبيرين .



أهــداف المــدارس الإســلاميــة

للأستاذ الدكتور / سعيد إسماعيل على
أستاذ أصــول التربيــة - جامعــة عــين شمــس

مقدمـة :

تتطلب الأهمية التى تحتلها الأهداف فى توجيه نشاط الأفراد وعمل المؤسسات وحياة المجتمع كله تحديداً ووضوحاً لها من جانب الأفراد والعاملين فى المؤسسات ، ومن جانب الساسة والمفكرين والمخططين وغيرهم[1] .

فالمفكرون والفلاسفة والمصلحون يبحثون دائماً فى أوضاع المجتمع ، ويحاولون البحث عن أفضل صورة للمستقبل ؛ ولهذا كان تركيزهم على الأهداف وعلى ما ترتبط بها من قيم واتجاهات ، وما تتطلبه من وسائل ، ومن بينها التربية .

والسلطات التعليمية تحرص دائماً على توجيه النشاط التربوى فى إطار من الأهداف القومية ، فتعلنها فى القوانين واللوائح ، حتى يلتزم بها العاملون فى كل موقع من مواقع العمل التربوى .

والوحدات التعليمية من مدارس ومعاهد ، مسئولة عن تنفيذ هذه الأهداف ، فتحاول التفصيل فيها وتحديدها من أجل تحقيقها .

والمعلم مع تلاميذه فى الفصل فى حاجة إلى تحديد هدفه وقياس مدى تقدمه مع هؤلاء التلاميذ نحو هذا الهدف[2] .

أولاً : موقع الأهداف فى العمل التربوى

وإذا كانت للأهداف هذه الأهمية بالنسبة لسائر أطراف العمل التربوى ، كان من الضرورى مناقشة **طبيعة الهدف ومعناه** :

إن كل ظاهرة من ظواهر النشاط لها نتائجها ، فإذا هبت الريح على رمال الصحراء وتبدلت مواضع ذرات الرمال عددنا ذلك نتيجة أو أثراً لا غاية ؛ لأنه ليس فى النتيجة إكمال أو استيفاء لأمور تقدمت ، وكل ما هنالك مجرد إعادة توزيع موضعى لا تَفضُلُ فيه الحالُ الجديدة الحالَ الأخرى . وإذا فليس ثمة قاعدة نبنى عليها اختيارنا لحال أولى نعدها بداية ، وحال لاحقة نعدها نهاية ، ثم نعتبر ما بينهما عملية تحول وتكامل[3] .

ولنقارن مثلاً بين أعمال النحل وبين التغيرات التى تحدث فى الرمال إذ تذريها الرياح . قد يصح أن نسمى نتائج أعمال النحل غايات ، لا لأنها مرسومة أو مقصودة عن علم ، بل لأنها نهايات أو مكملات حقيقية لسوابقها ، فالنحل إذ يجمع الرحيق ، ويصنع الشمع ،

وينى الخلايا ، تمهد كل خطوة من عمله للخطوة التى تليها ، فإذا ثُبيت الخلايا وضعت الملكة البيض فيها ، وإذا وُضع البيض ختمه النحل واحتضنه واحتفظ بدرجة حرارة معينة لازمة لفقسه ، وإذا ما فقس شرع النحل يطعم الصغار حتى تستطيع القيام على شأنها .

فهاهنا نلحظ أمراً هاماً وهو أهمية الوضع والترتيب الزمانيين لكل عنصر فى هذا الحديث ، والأسلوب الذى به يؤدى كل حدث سابق إلى لاحقه ، إذ يأخذ الحدث اللاحق ما انحدر إليه ويستغله للوصول إلى طور آخر حتى نبلغ النهاية ، وكأنما هذه النهاية تخليص وتكميل للعملية . وبناء على هذا يكون معنى الهدف وجود عمل مرتب منظم ، عمل يقوم النظام فيه على الإكمال التدريجى لعملية من العمليات ، فإذا كان هنالك عمل مرهون بمدة من الزمن يزداد مع تعاقب الأيام نموه، كان معنى الهدف تدبر أو استبصار الغاية أو النهاية المحتملة(٤) . فلو وعى النحل نتائج عمله وأبعد بخياله ففهم غايته ؛ لتوفر له العنصر الجوهرى فى الهدف ، ومن هنا يصبح من العبث أن نتحدث عما للتربية أو سائر الأعمال الأخرى من هدف حين لا تتيح الظروف للأفراد الوعى بنتائج العمل ولا تبعثهم على التطلع إلى عواقب العمل .

وهكذا تتحدد طبيعة الهدف فى ارتباطه بغاية يتم التنبؤ بها قبل وقوعها الأمر الذى يواكبه استخلاص قوى توجيهية من خلال الهدف تفيد فى توجيه نشاط الفرد . إن الهدف بهذه الكيفية يؤثر تماماً فى الأساليب التى تُتَّبع للوصول إلى الغاية . والواقع أن قيمة النظرة المستقبلية التى يجب أن تصاحب الهدف إنما تتحدد فى ظل ثلاث جوانب رئيسية تهيىء المجال لفاعلية الفرد المشترك فى العملية التربوية .(٥)

فهى من جانب تزود الفرد بإمكانيات تؤهله لممارسة أسلوب من الملاحظة الدقيقة لكافة الجوانب التى يشملها المسرح المحدد لنشاطه حتى يتسنى له انتقاء أفضل الوسائل التى يمكنه اتباعها لبلوغ غاياته بالإضافة إلى تحديد مواطن المعوّقات المتواجدة فى هذا المجال .

ومن جانب ثان ، فهى تلعب دوراً فى رسم أسلوب العمل واقتراح كيفية استخدام الوسائل والإمكانيات التى فى متناول يد الفرد بمعنى أنها تساعد على التنظيم والاختيار بما يوفر الجهد والوقت .

ومن جانب ثالث ، فهى تلعب دورًا هامًا يتبلور فى تسهيل عملية الاختيار بالنسبة للفرد ، وذلك فيما يتعلق بنوعية المتغيرات التى يذخر بها الموقف التعليمى ، ذلك أن بلوغ الهدف إنما يرتبط بالقدرة على استيعاب المتغيرات المتعددة ومدى النفاذ من خلالها تحقيقاً للغاية

المنشودة . ونقصد بالمتغيرات هنا نوعية الطريقة المستخدمة فى التدريب ومصادر المعرفة الميسرة وأسلوب التقويم .

ومشكلة الأهداف فى التربية هى أولاً وقبل أى شىء آخر مشكلة قيم ؛ ذلك لأن التربية تتضمن اختياراً لإتجاه معين يسير نحوه نمو التلاميذ ، وهذا الاختيار يتعلق ولا شك تعلقاً جذرياً بالقيم . والاختيار يتضمن تفضيلاً لبعض القيم على البعض الآخر ، فإذا ما انتهت عملية لاختيار إلى تحديد إتجاه معين لنمو التلاميذ ، فإن هذا لابد وأن يسبقه سلم من القيم تحتل فيه القيم الأساسية المرغوب فيها مكان القمة وتحتل فيه أقل القيم رغبةً أدنى مكان فيه ، وتتدرج القيم حسب أهميتها فيما بين هاتين القيمتين[٦] .

وعلى هذا الأساس كان لابد للعالم التربوى عندما يبدأ عملية تحديد الأهداف التربوية أن يكون قد أقام لنفسه وللمجتمع الذى يخطط له هذا السلم المدرج حتى يستطيع إذا ما تعارضت قيمتان أو أكثر أن يجعل من هذا السلم القيمى الفيصل فى هذا النزاع . أما أولئك الذين يبدءون تحديد الأهداف التربوية دون سابق إقامة لهذا السلم القيمى فإنما يخبطون خبطاً عشوائياً ويسيرون على غير هدى .

وإقامة هذا السلم القيمى الذى يعتبر مقياساً عند تصارع القيم وتنازع الاتجاهات هو أمر ضرورى طالما أن أشياء مما نواجهها لا تكون كلها مقبولة تمامًا أو مرفوضة تمامًا ، وإنما تتكون من عناصر من الأولى وعناصر من الثانية ، مما يجعل المرء متردداً بينها ، وتظهر الحاجة إلى الاختيار أى الحاجة إلى سلم قيمى[٧] .

والتناقض بين الأهداف كموجِّهات والأهداف كأغراض كثيراً ما عبر عنه بالتناقض بين الوسائل والأهداف ، فالموجِّهات منذ البداية « وسائل » التقدم ، والغرض الذى نعمل على بلوغه هو « الهدف » من العملية . والوسائل والأهداف يمكن أن تدخل فى علاقة مثمرة مع بعضها البعض بحيث تقدم الوسائل الأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف ، وتقدم الأهداف البصيرة والدافع لاستخدام أفضل الوسائل ، فالأغراض دون وسائل لتحقيقها نوع من الرؤية الباطلة ، وقد تكون معوِّقاً للإنجاز ، والموجِّهات دون أغراض ينقصها وضوح الرؤية . وتعتبر كل وسيلة غرضاً مباشراً ، وكل غرض مهما يكن بعيداً يقترح توجيهاً عاماً للتقدم من موقف معين[٨] .

وترتبط الأهداف والوسائل على أساس أن الهدف فى العملية المستمرة يمكن أن يعتبر وسيلة لأهداف أبعد ، وبذلك لا يكون الهدف من الناحية اللفظية هدفاً ما ، بل فرصة لبداية جديدة . وتعتبر الوسائل لذلك أهدافاً مباشرة أو تقريبية ، وتعتبر الأهداف وسائل أكثر

نهائية ، وبذلك يكون التمييز الحاد بين الأهداف والوسائل لا أساس له . ولنفس الأسباب يبدو من المستحيل أن نوجد الفارق الحاسم بين الأهداف كموجهات والأهداف كأغراض . والتمييز الأكثر فائدة يكون بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى(٩) .

وتحديد الأهداف ليس بالأمر اليسير ، وكثيراً ما يكون الحديث عنها محاطاً بالغموض نتيجة لاختلاف صياغاتها المحددة لها ، وحتى يتضح التمييز بين الصيغ المختلفة التى تعبر عن الأهداف ، يمكن التمييز بين مستويات ثلاثة(١٠) :

١ - **المستوى الفلسفى العام** : وعادة ما تأتى الأهداف فيه تعبيراً عن فلسفة المجتمع ، أى تعبيراً عن عقيدته الدينية وما يصدر عنها من نسق قِيمِىّ يحكم ويوجه حركته ونظامه الاجتماعى والسياسى والاقتصادى ، وتعبيراً عن الإنسان وكفايته الاجتماعية والاقتصادية الحاضرة والمتوقعة .

ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف : « تحريرُ الإنسان من عبودية غير الله » .

٢ - **المستوى الاستراتيجى ، أو ما يمكن أن يطلق عليه مستوى النظام** : وعنده تتم ترجمة الأهداف التى حُددت على المستوى السابق إلى مجموعة من السياسات والبدائل والتدابير ، ووَفقاً لمثالنا نجد أن هذا يستلزم تربيةَ الإنسان المسلم وَفق سياسة تقوم على تحرير طاقاته وتعزيز إرادته بحيث لا يستكين لقهر، وتنميةَ الجماعة المسلمة بحيث ينتفى منها الاستغلال .

٣ - **المستوى التنفيذى** : وتتحول عند هذا المستوى الأهداف الاستراتيجية إلى مهام تنفيذية سلوكية وتعليمية تتفق وطبيعة كل مرحلة تعليمية ، وخصائص كل مجال معرفى وحركى ، ويمكن قياسها بنتائجها ، وذلك باستخدام ما يناسبها من مقاييس وأدوات تقويم ، ومن أمثلة هذا المستوى : أن يفكر المتعلم تفكيراً ناقداً ، وأن يُمَكَّن ويتدرب على حسن الاختيار .. الخ .

وعلى الرغم من صعوبة تحديد الأهداف ، إلا أن هناك معاييرَ يتفق عليها معظم التربويين لابد من توافرها حتى تكتسب عملية الصياغة دقة وفاعلية ، نذكر منها(١١) :

— الهدف التعليمى ينبغى أن يكون واضحاً فى صياغته ، بسيطاً فى إدراكه ، ممكناً فى تطبيقه .

— ينبغى أن يوضع الهدف التعليمى مناسباً للمرحلة العمرية فى النظام التعليمى ، وهذا

التناسب تحدده خصائص مرحلة النمو ، كما تحسمه التجارب العلمية ، فى بيئة معينة ، وفى مجتمع بذاته .

ـ أن يكون الهدف التعليمى متضمناً ذلك السلوك الذى نتوقع أن يتعلمه تلاميذ المرحلة العمرية،ولذلك فإن الأهداف العامة ينبغى أن تحلل إلى أهداف فرعية مصاغة صياغة سلوكية .

ـ أن يُعِينَ الهدف التعليمى على صياغة الخبرات التعليمية التى تحققه فى الناشئة والشباب .

ـ أن تتصف الأهداف التعليمية بالاستمرارية ، بحيث تُبنى على أهداف سابقة ، وتُمهد لأهداف لاحقة وأن يتواكب مع ذلك باستمرار الخبرات والمناهج التعليمية ، ذلك أن النمو الإنسانى حلقات متصلة فى سلسلة تكوّن خطا متصاعداً .

ـ أن تتصف الأهداف بالشمول ، بحيث تستغرق مختلف جوانب الشخصية الإنسانية : جسمياً وعقلياً وروحياً وعاطفياً واجتماعياً .

ـ أن تتصف الأهداف بالتكامل بحيث تحقق فى جملتها شخصية سوية لا تناقض بين مكوناتها وقيمها وإنما تتسق الجوانب المتعددة فى تناغم عام .

ـ أن تتصف بالتوازن ، فلكل جانب من الجوانب التى ينبغى على الأهداف أن تحققها مساحةٌ معينة قد لا تتساوى مع غيرها وإن اتسقت جميعاً ، تماماً كما نرى فى نمو الجسم فنمو الأذن لا يكون أبداً بنفس درجة نمو الشعر .

وحتى تتضح لنا قيمة وضوح الأهداف بالنسبة للعاملين فى الحقل التربوى ، فلنتأمل سلوك نفرين من المعلمين لا يصعب أن نرى نموذجهما فى مناسبات عدة :

فهناك من تراه منظمًا فى عمله ، يستثمر من أجله ما لديه من إمكانات ، واثقًا من نفسه ، نشطًا متحمسًا ، يحظى بالتقدير من زملائه وبالرضا عن نفسه ، منتجًا ، يتطلع إلى الأمام ، متفائلاً .

وهناك من تراه غير منظم فى عمله ، لا يستثمر ما لديه من إمكانات ، غير واثق فى نفسه أو فى غيره ، غير متحمس ، متردداً ، مذبذباً ، قلقاً ، متشائماً ، غير منتج .

إن تأمل هذين النموذجين يجعلنا نضع أيدينا على التفسير الصحيح : فالأول يعرف ما يريد ويسعى إليه ، أما الثانى فلا يعرف ما يريد وما يسعى إليه[١٢] .

وإذا كان تحديد الأهداف عملية حيوية وضرورية بالنسبة للعمل التربوى بصفة عامة ،

فإن العمل التربوى الإسلامى أشد حاجة إلى ذلك بحكم ما تعانيه النظم والمؤسسات التربوية القائمة فى الوطن العربى والإسلامى . إن شرح ذلك أمر يطول ، ولكننا يمكن أن نكتفى بمثالين[١٢] :

١ - فالنظم والمؤسسات التربوية فى بلادنا كثير منها أنشىء على النمط الأوربى والأمريكى ، وهى إذ تستمر مخلصة على طريق التقليد ، تغترب ثقافياً وتربوياً ، وهى فى هذا الاغتراب والتقليد تحتفظ دائماً بفجوة تربوية واسعة بينها وبين النظم التى تقلدها ، وهذا أمر كامن فى طبيعة التقليد نفسه ، إذ نادراً ما يستطيع المقلد أن يلحق بمن يقلده أو يتساوى معه مادياً وعقلياً ونفسياً .

٢ - ويرتبط الأمر الثانى بالأول ارتباطاً وثيقاً ، وهو أن المؤسسات والنظم التربوية فى الوطن العربى الإسلامى تلقن الأهداف المستوردة تلقيناً يشبه تلقين النصوص المقدسة ويتجاهل الظروف الاجتماعية والعملية والعلمية والمرحلة الحضارية التى صاحبت هذه الأهداف فى موطن نشأتها ، وهى تهمل تحليل الدوافع التى رافقت استيراد هذه الأهداف والنتائج التى تولدت عن هذا الاستيراد ، ولا تدرى كثيراً عن المراجعات الجارية لهذه الأهداف عند أهلها وواضعيها[١٣] .

مصادر اشتقاق أهداف التربية الإسلامية :

لعلنا هنا نأتى إلى ما يمكن تسميته (بيت القصيد) ، ذلك أن نوعية المصدر هى التى تحدد نوعية الهدف واتجاهه . وربما لا نجد اختلافاً إذا تساءلنا عن (أهداف التربية الإسلامية) إلا قليلاً ، لكننا إذا تساءلنا عن مصادر اشتقاق أهداف التربية فى مجتمعاتنا العربية والإسلامية ، فها هنا لابد أن نجد الاختلاف والتباين بين (علمانيين) و (إسلاميين) ، فالفريق الأول ينظر إلى العقيدة الدينية على أنها أحد المصادر ، بل وربما يحصر هذا المصدر فيما يتصل فقط بمقرر خاص عن الدين ، ولكنه من جهة أخرى يجعل (الدنيا) متمثلة فى الواقع الاجتماعى بمشكلاته ومقوماته المصدرّ الرئيسى .

ونحن بطبيعة الحال لا يمكن أن نتغافل عن الحاجات والمشكلات الاجتماعية ومقومات الاجتماع البشرى عند اشتقاق الأهداف التربوية ، لكننا إذ نضعها فى الاعتبار ، فإنما عن طريق تأطيرها بالإطار الأم والمصدر الكلى وهو العقيدة الإسلامية ، فالإسلام هو المصدر الأساسى الذى يستمد منه المجتمع الإسلامى فلسفة تربيته وأهدافها وأسس التخطيط لمستقبلها وأسس مناهجها وطرق تدريسها ووسائلها وأساليب إدارتها ونظمها[١٤] .

والمسلم الواعي يدرك تمام الإدراك أن الإسلام ليس ديناً فقط وليس مجرد عقيدة لاهوتية أو طقوس وشعائر دينية يؤديها المؤمن . كما يدرك أن اهتمام الإسلام ليس قاصراً على الأمور الدينية أو على الإعداد للحياة الآخرة ، وأنه لا يقوم بمعزل عن حياة الناس وقضاياهم وآمالهم ومطامحهم المشروعة ومشاكلهم ، ولا يغفل حاجات الفرد ولا حاجات المجتمع المشروعة ، بل هو دين ونظام اجتماعي شامل متكامل ، يرسي مبادىء العقيدة الصحيحة وأسس العبادة السليمة وقواعد الأخلاق ومسارها العام ، ويعترف للأفراد بدوافعهم وحاجاتهم ونزعاتهم وميولهم ورغباتهم وحقوقهم الأساسية ، ويوجهها بما يجعلها تتمشى مع مبادئه وقواعده ومع مصالح المجتمع الذى يراه مثالياً ، كما يعترف للمجتمع بحاجاته وآماله وتطلعاته نحو الحياة الكريمة ونحو القوة والتقدم والرقى الروحى والمادى ، ولا يطلب من الفرد والمجتمع إلا أن يتم إشباع تلك الدوافع والنزعات والرغبات والحاجات فى حدود ما رسمه من عقائد وقواعد خلقية وأحكام شرعية ، وهى حدود لا تتنافى مع الفطرة الإنسانية السليمة ولا تتعارض مع أية حقيقة علمية ولا مع أية مصلحة اجتماعية عامة ولا تقف فى سبيل أى تقدم حقيقى[15] .

وأول مصدر ــ بل وأصل المصادر كلها ــ القرآن الكريم . وليس القرآن مجرد كتاب يلتزم منهجاً واحداً لبيان تشريعاته ، وليس مجرد كتاب أدب يبغى هز المشاعر والأحاسيس وإثارة الأخيلة ؛ وإنما هو كتاب لتربية الناس ينوع من أساليبه باختلاف المواقف والموضوعات ، فلم يعبر فى كل ما كان واجباً بمادة الوجوب ، ولا فى كل ما هو محرم بمادة الحرمة ، بل تراه يعبر طوراً عن الواجب بصفة الأمر بالفعل كما فى قوله تعالى : ﴿ **خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها** ﴾[16] ، وطوراً يعبر عنه بأنه الفعل المكتوب ، كما فى قوله تعالى : ﴿ **يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون** ﴾[17] . وتارة يدل على الوجوب بما يترتب على الفعل فى الدنيا أو الآخرة من خير[18] . أما ترتب الخير على الفعل فى الدنيا ، فمثل قوله تعالى : ﴿ **ومن يتق الله يجعل له مخرجا ويرزقه من حيث لا يحتسب** ﴾[19] . وقوله : ﴿ **ولا تستوى الحسنة ولا السيئة ادفع بالتى هى أحسن فإذا الذى بينك وبينه عداوة كأنه ولى حميم** ﴾[20] . فدفع السيئة بالحسنة واجب ، وهذا الوجوب لم يعبر عنه بمادة وجب ، وإنما دل عليه بما رتبه على الفعل فى الدنيا من خير ، وهو صيرورة العدو صديقاً حميماً[21] .

وأما ترتب الخير على الفعل فى الآخرة ، فمثل قوله تعالى : ﴿ **ومن عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة يرزقون فيها بغير حساب** ﴾[22] . وقوله تعالى : ﴿ **إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلا** ﴾[23] .

وكما نرى فى القرآن يعبر عن الواجب بغير مادة الوجوب ، نراه يعبر عن المحرم بصيغة النهى كما فى قوله تعالى : ﴿ **ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلا** ﴾[٢٤] ، وتارة يعبر عن المحرم بأنه شر وليس من البر كما فى قوله تعالى : ﴿ **ولا يحسبن الذين يبخلون بما آتاهم الله من فضله هو خيراً لهم بل هو شر لهم سيطوقون ما بخلوا به يوم القيامة** ﴾[٢٥] ، وتارة يدل على المحرم بما يرتبه على الفعل الآجل أو العاجل من شر ، مثل قوله : ﴿ **والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها فى سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم يوم يحمى عليها فى نار جهنم فتكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم هذا ما كنزتم لأنفسكم فذوقوا ما كنتم تكنزون** ﴾[٢٦] .

ولهذا الأسلوب قيمته التربوية الكبرى ؛ فالإنسان – كما نعلم – لا يميل إلى الأسلوب المباشر فى النصح والإرشاد لأنه يحب دائماً أن يشعر أنه عندما يأتى فعلاً طيباً ، فإنما يفعل ذلك بدافع داخلى لا بناء على أوامر ونواهى . ومع أن المربى هنا هو الله سبحانه وتعالى مما يوجب على الإنسان أن يستمع إليه وينصاع بما يأمره به وينهاه سبحانه عنه ، إلا أنه يخاطبه بما هو مفطور عليه بغير قهر أو قسر ، فكأنه بذلك يبين للإنسان أيضاً ضرورة أن يسلك مثل هذا السلوك فى دعوته لغيره من الناس وفى تربيتهم وتعليمهم حتى يأتى بأحسن النتائج .

وقد حوى القرآن الكريم تصورات متكاملة عن جوانب حياة الإنسان ، وصلاته بالكون والحياة ، والإله ، وتصورات متكاملة عن طبيعة الإنسان وحوى إطاراً للمعرفة والقيم ، وتصورات كلية أساسية عن المجتمع وغير ذلك مما يعتبر فى التحليل النهائى إطاراً عاماً للحياة وللتربية يوضح الهدف من خلق الإنسان ومكوناته ، ووظيفته ، وقدراته الممنوحة له ليمارس تلك الوظيفة التى خلق من أجلها، باعتباره خليفة[٢٧] .

أما بالنسبة للمصدر الثانى ، فهو السنة النبوية الشريفة ، إذ يمثل الرسول المربى (محمد بن عبد الله) صلى الله عليه وسلم قمة التكامل الإنسانى فى الرسالة الإلهية بعد أن تخطت الإنسانية أدوارها الأولى آلاف السنين ، وبلغت مرحلة النضوج وكثرت أعدادها البشرية وبالتالى تقاربت أماكن تجمعها .

وقد تمثلت الوظائف التربوية للرسول المربى فى تربية الإنسان فى الوظائف التالية[٢٨] :

الوظيفة الأولى : هى التبليغ الأمين والكامل لرسالة الله تعالى ، بكل ما تحمله الرسالة من أبعاد توجيهية إرشادية فى شؤون العقيدة والعبادة والسلوك العام واليومى : ﴿ **يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك وإن لم تفعل فما بلغت رسالته والله يعصمك من الناس إن الله لا يهدى القوم الكافرين** ﴾[٢٩] .

الوظيفة الثانية : القيام المقصود بالشرح والإيضاح للمنهج التربوى الإلهى لاسيما فى مواطن الإجمال التى قدمها القرآن ، فالقرآن هو المنهج الأساسى لتربية الإنسان ، والرسول الكريم هو الإنسان الأول الذى يستطيع أن يقدم الفهم السليم والإدراك العميق لمضمون الآيات الكريمة ، وإلى ذلك تشير الآية الكريمة : ﴿ **وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نُزِّل إليهم ولعلهم يتفكرون** ﴾[٣٠]

الوظيفة الثالثة : هى التطبيق العملى والفعلى المتجسد لمضمون الرسالة التربوية ، وهذه إحدى المميزات الكبرى للرسول المربى ، والتى يعلو بها سامياً على غيره من المربين العاديين وهم فى كثير من مبادئهم التربوية يكتفون بإلقاء الوصايا والتعاليم على غيرهم دون أن يلزموا أنفسهم ومن حولهم بها ، بل إنهم قد يفعلون عكس اتجاه ما يدعون إليه[٣١].

الوظيفة الرابعة : الرسول الكريم ذاته موجه ومرب ومرشد ينبغى طاعة أوامره والاقتداء بسلوكه ، وقد أمر الله تعالى المؤمنين فى القرآن الكريم أن يتقبلوا ما يأتيهم به الرسول ، فيجب الاقتداء به وبأقواله وأعماله وسلوكه ، واجتناب ما عيَّنه بنهى ، يقول عز وجل : ﴿ **وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب** ﴾[٣٢] .

ثانيـاً : الأهـــداف

١ – التعـــبد :

فبعض نظريات الفلسفات التربوية تربط الإنسان ببقعة من الأرض معينة ، وبعضها يربطه بفرد من الناس معين ، وبعضها يربطه بأسطورة من الأساطير ، ثم يكون التعليم كله قائماً على هذه القواعد ، فيصطبغ العمل والشعور والفكر والسلوك بهذه الصبغة ، ويتجه كله فى هذا الاتجاه ، ثم ينشأ الفرد على (فضائل) بعينها مستمَدة من هذه القاعدة ، نابعة من مفاهيمها متمشية مع مصالحها[٣٣] .

ولا شك أن فى هذه الفضائل قدراً من الفضائل « المطلقة » التى تلتقى عندها البشرية ، فمهما ضلت البشرية وانحرفت فإنها – ببصيرتها التى وهبها الله لها – تهتدى إلى قدر من (الحق) قليل أو كثير ، ولكنها غالباً ما تكون فضائل (محلية) أو (إقليمية) ، وليس من بينها فضائل (إنسانية) حقاً إلا ما كان نابعاً من العقيدة فى الله ، مستمِداً من دستوره الذى ارتضاه[٣٤] .

إن من أُولى الخصائص العامة للتربية الإسلامية (الربانية) ، ويطلق على الإنسان نتيجة هذه التربية أنه (ربانى) إذا كان وثيق الصلة بالله ، عالماً بدينه وكتابه ، معلماً له[٣٤] ، وفى

القرآن الكريم : ﴿ ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون ﴾[٣٥] .

وربانية الغاية والوجهة تعنى أن الإسلام فى تربيته يجعل غايته الأخيرة وهدفه البعيد حسن الصلة بالله تبارك وتعالى ، والحصول على مرضاته ، فهذه هى غاية الإسلام ، وبالتالى هى غاية التربية ووجهة المدرسة الإسلامية ، ومنتهى أمل المتعلم وسعيه فى الحياة ﴿ يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحا فملاقيه ﴾[٣٧] ، ﴿ وأن إلى ربك المنتهى ﴾[٣٨] .

ولا جدال فى أن للإسلام غايات وأهداف أخرى إنسانية واجتماعية ، ولكن عند التأمل ، نجد هذه الأهداف فى الحقيقة خادمة للهدف الأكبر وهو مرضاة الله تعالى وحسن مثوبته ، فهذا هو هدف الأهداف ، أو غاية الغايات ، ففى الإسلام تشريع ومعاملات ، ولكن المقصود منها هو تنظيم حياة الناس حتى يستمتعوا بالحياة الدنيا بعيداً عن الصراع ويفرغوا لعبادة الله تعالى والسعى إلى مرضاته .

فهذه التربية تجعل للمسلم هدفاً رئيسياً واحداً طوال حياته ، وهو التحقق بالعبودية لله وحده ، فيوجه كل طاقاته ونشاطاته نحو ذلك الهدف فيكون ولاؤه لله وخوفه من الله ورجاؤه فى الله ، وكل أخلاقه وأعماله ظاهرها وباطنها مقصوداً بها وجه الله وحده ، وكل جوانب حياته موجهة بهدى الله وحده : ﴿ قل إن صلاتى ونسكى ومحياى ومماتى لله رب العالمين لا شريك له ﴾[٣٩] .

وهذه العقيدة تمكن المؤمن من مواجهة الحياة بروح العبادة ، وجهد العمل الصالح ، كما تمكنه من التغلب على مصاعبها — مهما تعقدت — بروح الأمل فى الله والاستعانة به ، والثقة بعدله وحكمته ، والرضى بقضائه ، وبذلك تحقق له نوعاً فريداً من سكينة النفس وسلامها الداخلى لا يتحقق للوثنى المشرك[٤٠] .

وليست العبادة التى تستهدفها التربية الإسلامية مجرد انزواء عن الحياة وعكوف على المساجد ، وإنما شرعت العبادة فى الإسلام لتكون محققة للعقيدة وثمرة سلوكية عملية لها . ولما كانت العقيدة الإسلامية تشمل الكون والحياة والإنسان ، فإن العبادة تشمل كل جوانب الحياة ، وقد امتازت العقيدة الإسلامية بأنها تطالب الإنسان بالنتائج السلوكية التى يستلزمها الإيمان ، ذلك أن الله أراد من دعوة الإنسان إلى الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة و كتـ والنبيين أن يقترن هذا الإيمان بحركة فكرية وعاطفية فى أعماق الإنسان ، تتحول إلى قوة دافعة تحقق مدلولها فى عالم الواقع ، قوة تدفع الإنسان إلى تحقيق عبوديته لله فى سلوكه وأعماله ومجتمعه ، فالله جل جلاله إنما لفت الأنظار والعقول إلى آياته الكونية الرائعة ، وبالتالى إلى

العمل الإسلامى المثمر فى إعمار الكون وتحقيق شريعة الله وعدالته فى الحياة وفى المجتمع الإنسانى ، وفى جميع رحاب الأرض وبحارها[41] ؛ لذلك عرّفوا العبادة بأنها (كل عمل يرضى الله) ، وبذلك تشمل العبادة جميع أعمال الإنسان إذا قصد بها إرضاء الله .

ومن هنا يصبح واجباً على المدارس الإسلامية أن ترشد تلاميذها إلى الإيمان بالله وقدرته المعجزة وإبداعه الرائع عن طريق التأمل والتفكر فى خلق السموات والأرض ، وذلك فى سن الإدراك والتمييز . ويحسن أن يتدرجوا معهم من المحسوس إلى المعقول ، ومن الجزئى إلى الكلى ، ومن البسيط إلى المركب ، حتى يصلوا معهم فى نهاية الشوط إلى قضية الإيمان عن اقتناع وحجة وبرهان . وحين يأخذ التلميذ منذ الصغر القضايا الإيمانية الثابتة ، وتنصب على ذهنه الأدلة التوحيدية الراسخة ، فلا تستطيع معاول الهدم أن تنال من قلبه العامر ، ولا يمكن لدعاة السوء أن يؤثروا على عقله الناضج ، ولا يقدر إنسان أن يزعزع نفسيته المؤمنة[41] .

والقرآن الكريم هو أداة المدرسة الإسلامية الأولى حين يتلقاه تلاميذها بقلوب متفتحة فتتلقى منه الشحنة المقدسة التى أودعها الله فيهم : **﴿ كتاب أنزلناه مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الألباب ﴾**[42] ، **﴿ أفلا يتدبرون القرآن . أم على قلوب أقفالها ﴾**[43] .

ومن أجل هذا توجب تربية الإسلام على المدارس قراءة القرآن وتدبر آياته ، فهو معين التربية الأولى ومَعين الحياة[44] . كما أن للقرآن طريقته الخاصة فى لمس القلوب واستجاشة وجدانها إلى حقيقة الإلوهية .

ويرتبط بهذا ارتباطاً وثيقاً أن تربى المدرسة الإسلامية تلاميذها على ممارسة العبادات التى أمر بها الله عز وجل ، وقد روى الحاكم وأبو داود عن ابن عمرو بن العاص رضى الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر ، وفرقوا بينهم فى المضاجع » .

ويقاس على الصلاة ربط التلميذ بعبادة الصوم إذا كان التلميذ يطيقها ، وبعبادة الحج إذا كان الأب يستطيعها ، وبعبادة الزكاة إذا كان المربى يقدر عليها[45] .

كذلك لابد من ربط التلاميذ ببيوت الله لما روى الترمذى عن أبى سعيد الخدرى رضى الله عنه عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه قال : « إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان » . ذلك أن المسجد من أهم الوسائط التى يتكون من خلالها الفرد المسلم والمجتمع الإسلامى[46] .

ومن الحيوى للغاية ، لكى تسهم المدارس الإسلامية فى تحقيق هذا الهدف ـ أن تعمل على مساعدة المتعلمين لإزالة العوائق التى تحول دون رغبة المتعلم فى الاعتقاد وبخاصة العوائق الأخلاقية ، كالتعصب والعناد والتكبر ، وكذلك يجب أن تعمل على إزالة العوائق الناجمة عن النظرة المادية الحسية الضيقة للحقائق الروحية فترتفع بمستوى مدارك المتعلمين وتفتح بصائرهم وتنمى عقولهم لإقناعهم بتلك الحقائق وترفع عن أبصارهم الغشاوة المادية ليتمكنوا من رؤية الحقائق الإلهية بعين بصيرتهم (٤٧) .

ويسهم فى هذا أيضاً أن تستخدم المدرسة الأدلة التى تقوم على سلامة التفكير الفطرى أو التعقل الفطرى البديهى كوسيلة للإقناع ، مثل الاستدلال بالصنعة على الصانع ، وبالأثر على المؤثر .

كذلك ضرورة أن تستخدم الحقائق والاكتشافات العلمية الحديثة للإقناع سواء ما يتعلق من هذه الاكتشافات بالكون أو بالإنسان أو الحيوان أو النبات .

٢ – التحرير :

فمن المعروف أن التربية الصحيحة تستحيل فى ظل مناخ الاستبداد . والحق أن عبيد السلطة التى لا حدود لها هم غير مالكين أنفسهم ولا هم آمنون على أنهم يربون أولادهم لهم ، بل هم يربون أنعاماً للمستبدين وأعواناً لهم عليهم . وفى الحقيقة ، كما يؤكد الكواكبى ، أن الأولاد فى عهد الاستبداد « سلاسل من حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف والتضييق » (٤٨) .

ولما كان الاستبداد له مثل هذه الآثار الممقوتة ، حرص الإسلام حرصاً شديداً على الحرية بمعانيها المختلفة حرصاً يوفر للتعليم مناخاً صحياً لا مناص منه إذا أردنا له نمواً وازدهاراً والإسلام فى هذا قد سبق كثيراً من المذاهب والشرائع سبقاً غير عادى ، ذلك أن الحرية فى الإسلام ـ خلافاً للشرائع الوضعية ـ ليست حكماً سياسياً فحسب ، وليست جزءاً من شريعة الإسلام ، وإنما هى فى الحقيقة جزء من عقيدة الإسلام ، ففى اللحظة التى يقرر فيها الإسلام وحدانية الله ، ويطالب الأفراد بألا تذل جباههم إلا للخالق قيوم السموات والأرض ، وهو يحررهم من العبودية لأى مخلوق ولأية فكرة ولأية جماعة (٤٩) .

ولقد جاء فى تفسير المنار خاصاً بآية الشرك فى قوله تعالى : ﴿ **إن الله لا يغفر أن يشرك به** ﴾.

[النساء : ٤٨].

أن الحكمة فى عدم مغفرة الشرك هى أن الدين إنما شرع لتزكية نفوس الناس وتطهير أرواحهم وترقية عقولهم ، والشرك هو منتهى ما تهبط إليه عقول البشر وأفكارهم ونفوسهم ، ومنه تتولد جميع الرذائل والخسائر التى تفسد البشر فى أفرادهم وجمعياتهم ؛ لأنه عبارة عن رفعهم لأفراد منهم ، أو لبعض المخلوقات التى هى دونهم أو مثلهم ، إلى مرتبة يقدسونها ويخضعون لها ويذلون بدافع الشعور بأنها ذات سلطة عليا فوق سنن الكون وأسبابه(٥٠) .

والتوحيد الذى يناقض الشرك هو عبارة عن إعتاق رق الإنسان من رق العبودية لكل أحد من البشر ، وكل شيء من الأشياء الدنيوية ، وجعله حراً كريماً عزيزاً لا يخضع خضوع عبودية مطلقة إلا لمن خضعت لسننه الكائنات ، بما أقامه فيها من النظام فى ربط الأسباب بالمسببات ، فلسننه الحكيمة يخضع ، ولشريعته العالية المنزلة يتبع ، وإنما خضوعه هذا خضوع لعقله ووجدانه ، لا لأمثاله من البشر وأقرانه . وأما طاعته للحكام فهى طاعة للشرع الذى رضيه لنفسه ، والنظام الذى يرى فيه مصلحته ومصلحة الشريعة قبل ذلك ، لا تقديسًا لسلطة ذاتية لهم ، ولا ذلاً لهم واستخذاء لأشخاصهم ، فإن استقاموا على الشريعة أعانهم ، وإن زاغوا عنها استعان بالأمة فقوّمهم(٥١) .

لقد اختار الله الإنسان ليعمر هذا الكوكب الذى نعيش على ظهره ونضرب فى مناكبه ، وما كان له وهو عانٍ مُوثَق ذليل أن يجد لمهمته سبيلا .. ولو أنه قدر لنا أن نرى الأرض قبل أن يفد الإنسان إليها ، وكيف أحالها من عماء موحش إلى تحفة تزدان بآثار عقله وما عملت يداه ، إذن لآمنا فى بداهة وتسليم بأنه قبس من الإله(٥٢) .

ولقد اختاره أيضاً ليكون خليفته فى الأرض ومنفذاً لمشيئته عليها ، وأعلن ذلك فى كتابه الكريم حين قال سبحانه : ﴿ **إنى جاعل فى الأرض خليفة ..** ﴾. [سورة البقرة : ٣٠] ومادام ذلك كذلك ، فلابد أن يتاح لهذا الإنسان من فرص الكرامة والعزة والسيادة ، ما يجعله أهلاً لتمثيل إله اتصف بالعزة والكبرياء والسيادة(٥٣) .

كذلك فمن أعظم الآفات العاصفة للحرية ، استعباد المرء لنفسه بأن ينساق وراء شهواته فلا يستطيع عنها حِوَلا ، فإذا أصبح المرء عبداً لنفسه – نعنى لأهوائه ونزواته وشهواته ورغباته – سهل عليه بعد ذلك أن يصبح عبداً لغيره من الناس والأشياء . وهنا نتساءل : ما العلة التى تجعل الإنسان عبداً وتباعد بينه أشواطاً واسعة عن الحرية(٥٤)؟

الجواب عن ذلك يكمن فى القيم :

ذلك أن كل واحد منا يعيش فى عالم يتصل فيه بأمور شتى : فله علاقات مع أهله وإخوانه

من صداقات ومعاملات ، وله علاقات مع الأشياء المختلفة ، كالمال والسلع والأدوات التي يستخدمها في ملبسه ومسكنه ومأكله وغير ذلك . أضف إلى ذلك أنه يتصل بعالم من الأفكار المعنوية والروحية .

وليست الأشخاص والأشياء والمعاني في مرتبة واحدة من ناحية قيمتها بالنسبة للفرد الواحد ، ولا هي واحدة من جهة منزلتها بالنسبة للفرد نفسه طوال مراحل نموه .

ولعل هذا ما دفع الصوفية إلى القول : « الحرية ألا يكون العبد تحت رق المخلوقات ، ولا يجرى عليه سلطان المكوِّنات ، وعلامة صحته سقوط التَّمييز عن قلبه بين الأشياء فتتساوى عنده أخطار الأعراض »(٥٥) .

ومن هنا يصبح على المدارس الإسلامية ألا تدخر وسعاً في سبيل جعل نظامها والعلاقات التي تسودها ، والأساليب القائمة في عملها حرباً عَواناً على التبعية في أشكالها المختلفة ، وربما يساعدها في ذلك ، أن تميز بين الأشكال التالية من العلاقات(٥٦) :

١ - علاقة بين الإنسان والإنسان ، يكون فيها أحدهما تابعاً والآخر متبوعاً . والمتبوع هو الذي يملك القوة حين تكون بغير حق ، ويملك من أسباب القوة كثرة الأموال ، وكثرة الأولاد ، وكثرة الأتباع . ومن هنا يكون المتبوعون سادة ، ويكونون دائمًا من الأغنياء الأقوياء المستكبرين .

والتابع في هذه العلاقة الاجتماعية هو المستضعَف الذي كتب عليه النظام الاجتماعي القائم على غير العدل أن يسمع وأن يطيع .

٢ - علاقة بين الشيطان والإنسان ، الشيطان الذي يوسوس للإنسان ويوقعه في شر الأعمال ، والإنسان الذي يستجيب للشيطان على الرغم من معرفته للعداوة المشهورة بين الشيطان والإنسان .

٣ - العلاقة بين الإنسان والآلهة التي يعبدها من دون الله ، تلك الآلهة التي تعجز عن أن تهديه إلى الحق ، أو تأخذ بيده إلى حيث الخير ، والتي تكون عبادته لها قائمة على الظن والوهم والخيال .

٤ - العلاقة بين الإنسان والله ، وهي العلاقة التي تقوم على بعث الله الأنبياء المرسلين لتعليم الناس الكتاب والحكمة ، وإخراج الناس من الظلمات إلى النور ، وهداية الناس إلى الحق وإلى الطريق المستقيم .

فالأنواع الثلاثة الأولى هى التى يجب أن تحاربها المدرسة الإسلامية لأن التلاميذ الذين لا تحميهم التربية منها ينشأون ظالمين لأنفسهم من حيث إن هذه التربية لم تحفظ لهم العزة والكرامة .

لكن النوع الرابع هو الذى يجب أن ترتكز عليه المدرسة ؛ لأنه هو النوع الذى يستمسك به القرآن الكريم[٥٧] .

ومن الخطأ أن تعتمد المدرسة الإسلامية ذات الوعى الصحيح ، فى عملية التحرير على أسلوب الشعارات ، ومن الخطأ أن تحشو عقول التلاميذ باعتقادات فى الحرية مؤملة أن تكسب بذلك ثقتهم وتحررهم ، فالطريقة الصحيحة للتعامل مع التلاميذ الذين نريد أن نربيهم أحراراً هى طريقة الحوار والمشاركة ، بحيث يمارسون دورهم كرجال وليس من خلال واقعهم كأشياء ؛ إذ لابد لهؤلاء أن يمتلكوا القدرة على نقد الواقع الذى يعيشون فيه ، والشعارات وحدها لا يمكن أن تكفى لذلك ، بل الممارسة .

٣ – إتمام مكارم الأخلاق :

فلقد حدد رسول الإسلام الغاية الأولى من بعثته ، والمنهاج المبين فى دعوته بقوله : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » كما رواه مالك . فكأن الرسالة التى خطت مجراها فى تاريخ الحياة وبذل صاحبها جهداً كبيراً فى مد شعاعها وجمع الناس حولها ، لا تنشد أكثر من تدعيم فضائلهم وإنارة آفاق الكمال أمام أعينهم حتى يسعوا إليه على بصيرة[٥٨] .

والعبادات التى شرعت فى الإسلام واعتُبرت أركاناً فى الإيمان به ليست طقوساً مبهمة من النوع الذى يربط الإنسان بالغيوب المجهولة ، ويكلفه بأداء أعمال غامضة وحركات لا معنى لها ، كلا فالفرائض التى ألزم الإسلام بها كل منتسب إليه هى تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة ، وأن يظل مستمسكاً بهذه الأخلاق ، مهما تغيرت أمامه الظروف . إنها أشبه بالتمارين الرياضية التى يقبل الإنسان عليها بشغف ملتمساً من المداومة عليها عافيةَ البدن وسلامةَ الحياة .

فالصلاة الواجبة عندما أمر الله بها أبان الحكمة من إقامتها ، فقال : ﴿ **وأقم الصلاة إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر** ﴾[٥٩] .

والزكاة المفروضة ليست ضريبة تؤخذ من الجيوب ؛ بل هى – أولاً – غرس لمشاعر الحنان والرأفة ، وتوطيد لعلاقات التعارف والألفة بين شتى الطبقات ، وقد نص القرآن على الغاية من إخراج الزكاة بقوله : ﴿ **خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها** ﴾[٦٠] . فتنظيف النفس من أدران النقص ، والتسامى بالمجتمع إلى مستوى أنبل هو الحكمة الأولى[٦١]

ومن أجل ذلك يقول ابن عبد ربه فى كتابه (العقد الفريد) بأن الله نظم للرسول صلى الله عليه وسلم الأخلاق فى ثلاث كلمات ، فقال : ﴿ خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين ﴾ . ففى أخذه بالعفو صلة من قطعه وصفح عمن ظلمه . وفى الأمر بالمعروف تقوى الله (وهى منبع كل خير) وغض الطرف عن المحارم وصون اللسان عن الكذب . وفى الإعراض عن الجاهلين تنزيه النفس عن مماراة السفيه ومنازعة اللجوج .

وقد أخذ النبى صلى الله عليه وسلم بهذه الآداب فكان مثالاً أعلى لها ، وعمل على أن تكون آداب أمته وأخلاقها التى تعتبر شريعة لها فى سلوكها أفراداً وجماعات ، ولهذا كان من حديثه الذى ورد عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال : « أوصانى ربى بتسع أوصيكم بها : أوصانى بالإخلاص فى السر والعلانية ، والعدل فى الرضا والغضب ، والقصد فى الغنى والفقر ، وأن أعفو عمن ظلمنى ، وأعطى من حرمنى ، وأصل من قطعنى ، وأن يكون صمتى فكرا ، ونطقى ذكرا ، ونظرى عبرا »[٦٢] .

و« التقوى » هى المركز الذى تلتف الفضائل حوله ، ويرنو إليه كل فرد برغبة وبرهبة ، ويدور فى محيطه ، سواء أحقق له نفعاً عاجلاً أم لم يحقق ، بل إنه يدور من حوله منجذباً إليه وإن كان فى دورانه ضرر محقق يمسه فى نفسه أو فى ماله أو فى رغبة من رغباته[٦٣] .

وللقانون الأخلاقى فى الإسلام سماته التى تميزه عن غيره فى الفلسفات والأديان الأخرى ، وأول هذه السمات هى سمة (الثبات) ، وقد جاءت هذه السمة من المصدر الذى يستمد منه القانون ، هذا المصدر هو مجموعة القيم الروحية والدينية التى ترتبط بالدين ، ومن هنا كان ثباتها بثبات ذلك الدين عبر القانون ، تلك القيم التى لم تتغير أصولها بالرغم من تغير العلوم والصناعات ، وتغير العادات والحاجات والأحوال ، بل إن ارتباطها بالدين فى الإسلام قد زادها قوة كما زادها ثباتاً واستقراراً[٦٤] .

أما السمة الثانية فهى (الضرورة) ، وهى ، فيما يذهب دراز ليست ضرورة وجودية بل هى ضرورة مثالية ، ومع ذلك يجب ألا نخلط بينها وبين الضرورة المنطقية ، فكل ما هو ضرورى منطقياً يفرض نفسه على العقل مسلّمة من المسلّمات ، إذ ليس بوسع المرء ألا يرى ما يراه العقل جلياً ، وكل ما هو ملزِمٌ أخلاقياً يفرض نفسه على الإرادة على أنه شيء لم يكن ، ولكن يجب أن يكون ، وهو ينتج من حكم على قيمة لا من حكم على واقع[٦٥] .

والسمة الثالثة هى (الشمول) ، بمعنى شموله جميع البشر[٦٦] .

والسمة الرابعة هى أنه قانون عملى ممكن التحقيق ، وبذلك أصبح قانونًا ذا مضمون بعكس

ما وصلت إليه المذاهب المثالية فى الأخلاق من قوانين اتسمت بالصورية ، والخلو من أى ضمان لإمكان تنفيذها[٦٧] .

أما السمة الخامسة ، فهى التدرج فى تنفيذه ، وذلك إدراكًا وتقديرًا من المشرع لطبيعة الإنسان ، وهى لفتة تربوية وضع لها القانون الأخلاقى الإسلامى حساباً دقيقاً ، فقد وضع فى حسابه أن ما هو راسخ فى النفس ليس من السهل إزالته أو تغييره ، وإن كان ذلك ليس مستحيلاً[٦٨] .

وبناء على ذلك تتحدد واجبات المدرسة الإسلامية فيما يلى :

- الوعى الأخلاقى : فمن شأن المعرفة التى تدرك بها الفضائل والرذائل ، وتعلم بها آثارها المحمودة والمذمومة وثمراتها العاجلة والآجلة ، أن تولد الحافز الذاتى على التطبيق ، لاسيما إذا كان مضمون المعرفة يتعلق بما ينفع الإنسان أو يضره ، كقضايا السلوك الإنسانى[٦٩] .

فمعرفة الفضائل الأخلاقية معرفة صحيحة لابد أن تبرز ما فيها من جمال وكمال ، ولابد أن تورث اليقين بفوائدها وثمراتها الطيبات وخيراتها الحسان المادية والمعنوية ، والدنيوية والأخروية ، وذلك يولد فى النفس استحسانها ، ثم الرغبة الصادقة بالتحلى بها ، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للتخلق بالخلق الكريم المنشود .

ومعرفة الرذائل والنقائص الأخلاقية معرفة صحيحة لابد أن تبرز ما فيها من نقص وقبح ، ولابد أن تورث اليقين بمضارها ونتائجها السيئة ، وذلك يولد فى النفس استقباحها والنفور منها ، ثم الرغبة الصادقة باجتنابها ، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للكف عنها ، والتخلق بالخلق الكريم المضاد لها[٧٠] .

ويرتبط بالوعى الأخلاقى أن ينبه المربون بهذه المدارس على بعض صور الخلل فى تطبيقنا لبعض القيم الأخلاقية فى حياتنا العملية[٧١] :

أخذنا من الأخلاق جوانبها القربية ، فقد نفهم الأمانة على أنها الوديعة ، ونرد ما استودعنا الآخرين إياه ، أما أن المنصب أمانة ، لا يجوز استغلاله لمأرب خاص ، ولا يجوز الإخلال بأعبائه الجسام فهذا شأن آخر !! ويغلب أن يكون طلب المنصب للاستغناء والاستعلاء ، والبحث عن الذات لا البحث عن مصالح الأمة .

والصدق خلق معروف ، ويغلب أن نصدق فى القول لا فى العمل ؛ لأن الصدق فى العمل صعب ؛ إنه إحقاق الحق وإبطال الباطل ، والتزام السنن التى قامت عليها

السموات والأرض . وقد يتقاضانا هذا أن ننتخب الأصلح ، ولو كان من غير قرابتنا ، وأن نؤثر بالوظيفة فقيراً ونطرح غنياً .. وهكذا .

ــ الانتفاع بما لدى الأطفال من ميول وقوى فطرية فى تربيتهم تربية خلقية ، فعندهم ، مثلاً ، ميل لمحاكاة من يتصلون بهم فى أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم ؛ لهذا كان فلاسفة وعلماء الإسلام يتطلبون من مؤدب الأطفال أن يكون متحلياً بالفضيلة ، ومعروفاً بالأخلاق النبيلة ، ومتجنباً للرذيلة ، وفى هذا المعنى قال عُتْبَة بن أبى سفيان مؤدب ولده : « ليكن إصلاحك ابنى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما استحسنت ، والقبيح ما استقبحت »(٧٢) .

وكان المربون من المسلمين يعلمون أن لدى الطفل ميلاً طبيعياً لحب الثناء والظهور ، فيمدحونه على ما يبدو من قول حسن أو فعل جميل ، ويشجعونه على الاستمرار حتى يحافظ على منزلته لديهم ويجتهد فى إصلاح نفسه دائماً . ولم يكثروا من اللوم والذم والتوبيخ حينما يظهر حبه لنفسه ورغبته الشديدة فى الأكل والشرب والملابس الجميلة ؛ لأن الإكثار من التأنيب يميت قلب الطفل ، وأن حب النفس والنَّهَم من الصفات الممقوتة إذا زادت على حدها بعثت الأَثَرَة فى نفس الطفل ؛ ولهذا نصحوا المؤدبين بالتقليل من التوبيخ واللوم ، واستعمال الحكمة فى معاملته ، فإن كلمة صغيرة من المدح والثناء والتشجيع وحسن الظن تصلحه وتهذبه وتقوم خلقه ؛ لأنه يحب الثناء بفطرته ، ويكره اللوم وتثبيط الهمم وإساءة الظن به(٧٣) .

ــ التدرج فى البناء التربوى : ذلك أن العملية التربوية ليست عملية تحويل مفاجىء دفعة واحدة أو خلق تام بمرة واحدة . إن هذا لم يختره الله لنفسه فى سنة الخلق ، مع أن قدرته جل وعلا أنه إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون ، ولكنه تبارك وتعالى اختار لنفسه سنة الإنشاء المتدرج ، ومن صفات الله تعالى أنه رب العالمين ، أى مربى العالمين ، والتربية هى إنشاء متدرج لإبلاغ الشىء إلى مستوى كماله ، فتحتم أن ننهج فيها نفس النهج : التدرج(٧٤) .

ــ لا يمكننا أن ندعى أن المدرسة الإسلامية وحدها يمكن أن تقوم بتربية الطفل تربية أخلاقية كاملة إذ لابد أن تتحمل المسئولية معها سائر المؤسسات والوسائط الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة ووسائل الإعلام ، بل والمناخ الاجتماعى العام .

٤ — التعليـــم :

ينشأ الإنسان فى هذا الوجود ضعيفاً لا يقوى على الانفراد بمواجهته إلا بعد زمن ليس بقصير ، وإذا كانت رعاية الحيوان لأفراخه قصيرة ، فرعاية الإنسان لأولاده طويلة تمتد إلى خمسة عشر عامًا ، بينا الحيوان لا تمتد رعايته لأفراخه لأكثر من بضعة أسابيع أو أشهر على الأكثر ، وما أحكم قوله سبحانه فى الدلالة على هذه الحقيقة فى قوله : ﴿ **وخلق الإنسان ضعيفا** ﴾ . ولهذا الضعف الذى صاحب ابن الإنسان من ولادته ، نظمت عليه ولاية حتى يستوى شاباً قوياً ، يعتمد على نفسه ، ونظم الإسلام رعاية ذلك الضعيف حتى يقوى المولود ويزول ضعفه ويستقل بنفسه ، ولا شك أن ذلك يختلف باختلاف الأزمان ، فكلما تعقدت أساليب الحياة ، كان الضعف لا يزول إلا بكثرة الدُّرْبة على الحياة[٧٥] .

وقد وجدت على الإنسان منذ ولادته ثلاث ولايات :

أولها : ولاية التربية الأولى ، وهى التربية التى تقوم على شئونه منذ نزوله من بطن أمه ، وهى الحضانة .

والولاية الثانية : هى الولاية على المال .

والولاية الثالثة : الولاية على النفس .

وللولاية على النفس عملان : أولهما : القيام على شئون الإنسان فى حال طفولته حيث يكون ضعيفاً ، والثانى : ولاية التزويج . ويهمنا من الأولى ما يؤكده الفقه الإسلامى من أن ولاية الحفظ تتناول ثلاثة أعمال : أولها : ولاية التعليم والتأديب والتهذيب ، والثانية حفظ نفسه ، والثالثة : منعه من الاعتداء على الآخرين[٧٦] .

فمن الواضح هنا أن (التعليم) واجب شرعى تنفيذاً لمهمة الولاية على النفس ، وقد روى فى بعض الآثار أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : « غذ ولدك سبعا ، وأدبه سبعا ، وصاحبه سبعا .. » فالفترة الأولى من حياة الطفل تستلزم رعاية جسمية ، فإذا بلغ القدرة على الإدراك والتمييز ، فمن الواجب تعليمه .

وقد وردت آيات من القرآن فيها إسناد التعليم إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ليبين الله لنا أن التعليم أول مهمة أوْكَلَها الله إلى أنبيائه ، فقد ورد ذلك فى دعاء إبراهيم لذريته : ﴿ **ربنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلو عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم** ﴾[٧٧] . ووصف الله رسوله بذلك فقال : ﴿ **لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين** ﴾[٧٨] . وقال تعالى مخاطباً عباده المؤمنين : ﴿ **كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم**

يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون ﴾ (٧٩) .

وقد شعر رسول الله صلى الله عليه وسلم بعظم رسالته ومهمته التعليمية ، فأشهد المسلمين فى حجة الوداع على أنه بلغهم والتبليغ أهم مراحل التعليم وأشهد ربه على ذلك : « اللهم هل بلغت اللهم فاشهد » (٨٠) .

ولقد شاعت أقوال عدة على أقلام علماء المسلمين فى مجال الحديث عن العلم الذى ينبغى على الأمة الإسلامية أن تعلمه أبناءها بحيث تمت التفرقة بين ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية ، بيد أن سوء عرض هذه القضية فى مجال التربية والتعليم جعل المسلمين يتصرفون بطيش فى أمور تمس حياتهم وبقاءهم وقد تعلى رايتهم أو تنكسها (٨١) .

والواجبات الكفائية تتطلب من الدولة أمرين ينبعان جميعاً من تكليفها ابتداء باختيار من يحمل أعباء هذه الواجبات ويستطيع أداءها .

الأول : الاطمئنان إلى أن هذه الواجبات وجدت العدد الكافى من الاختصاصيين للنهوض بها ، فإذا كانت الأمة تحتاج إلى ألف معلم مثلاً ولم يتوفر إلا خمسمائة ، اهتمت باستكمال العدد الذى يضمن قيام العمل التعليمى ، ولا يجوز أن تتغاضى عن هذا النقصان .

الثانى : أن تتابع بوسائلها الكثيرة حسن الأداء ودقة الوفاء حتى تقوم المصلحة العامة على دعائم ثابتة .

إن الأمة العاجزة عن استخراج بركات الله من الأرض التى سخرها الله للإنسان ـ لن تؤدى رسالة الله . والأمةُ العاجزة عن تجنيد مواهب المسلمين لإعزاز المسلمين أمةٌ تلقى بأيديها إلى التهلكة .

إن فرض الكفاية يأخذ هذه التسمية قبل أن يختار الشخص المناسب ويتحدد الجهد المطلوب ، أما بعد الاختيار والتحديد فإنه يتحول إلى فرض عين ، وعلى من كلف به أن يستفرغ الوسع لإتمامه (٨٢) .

وتوضيحاً لذلك ، يشير الغزالى إلى أن الصلاة ـ مثلاً ـ فرض عين لأن كل إنسان يستطيع الصلاة ، أما التدريس ـ مثلاً ـ فهو من فروض الكفاية ، إذ ليس فى مقدور كل إنسان أن يكون معلماً ، فإذا رشح امرؤ كى يكون معلماً وعين مدرساً ، فإن قيامه بأعباء وظيفته هذه أصبح فرض عين ، التراخى والتفريطُ فيها ـ اعتداءٌ على الدين (٨٣) !!

والعلم الذى يشيد القرآن به ويدعو إليه ، ويفترض أن تسعى المدرسة الإسلامية إلى تعليمه لأبناء المسلمين هو العلم بمفهومه الشامل الذى ينتظم كل ما يتصل بالحياة ، ولا يقتصر على علم الشريعة أو العلم الدينى كما يتبادر إلى بعض الأذهان ، أو ماذاع فى عهود التخلف عن القرآن ، فقد دعا إلى النظر فى ظواهر الوجود ومظاهر الحياة ، كما دعا إلى دراسة الكائن البشرى ، فقال : ﴿ وفى الأرض آيات للموقنين وفى أنفسكم أفلا تبصرون ﴾(٨٤) .

ووجه إلى علم النبات والجماد والحيوان والأجناس : ﴿ ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ إن الله عزيز غفور ﴾(٨٥) .

وجعل من الكون كتاباً للمعرفة ، ووجه القلوب والعقول والأبصار إلى بدائع صنع الله فيه ، ودعا إلى التفكر فى آياته ، واستكناه أسراره ، وفهم نظمه ونواميسه ، ففتح بهذا العرض والتوجيه باب العلم وحرر العقول والتفكير من أسر الجمود والجهل ، وأغرى بالبحث والدراسة والعلم(٨٦) .

وعلى هذا يصبح العلم الذى ينبغى على المدرسة أن تعلمه هو كما يؤكد العقاد بحق : « جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر فى ملكوت السموات والأرض وما خلق من شىء .. ويشمل الخلق هنا كل موجود فى هذا الكون ذى حياة أو غير ذى حياة »(٨٧) .

وإذا كان التعليم الإسلامى ينبغى إذن أن يتسع ليشمل ما نطلق عليه (العلوم الطبيعية) ، إلا أن المدرسة الإسلامية تحتاج لتعليمه أبناءنا(٨٨) :

ـــ أن تكون (هذه العلوم) سلم الوصول إلى بناء العقيدة .
ـــ أن تكون السبيل لتوطيد خلافة الإنسان فى الأرض .
ـــ إقامة بناء إسلامى للعلوم الطبيعية .
ـــ السعى إلى تصحيح الفكرة عن هذه العلوم ودورها وعن الحياة وحقيقتها لدى أمم العالم .

إن الرسول صلى الله عليه وسلم كان كثيراً ما يتعوذ من علم لا ينفع . ثم يُلْقَىْ على عاتق المدرسة الإسلامية مسئولية التدقيق إلى أقصى حد فى اختيارها للمقررات المختلفة ، ومقياس النفع هنا ليس ذلك المعيار الفردى الذى نراه فى الفلسفة البرجماتية وخاصة عند وليم جيمس وإنما هو مجموع الأمة وإقامة أمر الدين ، ومصلحة الأمة وقيام أمر الدين أمران لا ينفصلان .

إن طبيعة الإسلام تفرض على الأمة التى تعتنقه أن تكون أمة متعلمة ترتفع فيها نسبة المثقفين

وتهبط أو تنعدم نسبة الجاهلين و(تكثير) المدارس الإسلامية و(تجويد) التعليم فيها طريق أساسى لهذا ؛ ذلك أن حقائق هذا الدين — من أصول وفروع — ليست طقوساً تنقل بالوراثة ، أو تعاويذ تشيع بالإيحاء وتنتشر بالإيهام . كلا ؛ إنها حقائق تستخرج من كتاب حكيم ، ومن سنة واعية وسبيل استخراجها لا يتوقف على القراءة المجردة ، بل لابد من أمة تتوفر فيها الأفهام الذكية والأساليب العالية والآداب الكريمة . ولا شك أن مدارسة مناهج الإسلام تخلق فى أى أمة تُعْنَىٰ بها جواً من الفقه التشريعى القائم على الأوامر والنواهى — أى بالحقوق والواجبات — وجواً من الآداب الاجتماعية الدقيقة المتعلقة بقاعدة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر . وجواً من البحث الصحيح والاجتهاد المخلص لمد زُواق الإسلام على ما تفد به العصور من أقضية شتى وشئون متجددة[٨٩] .

إن التعلم والتعليم روح الإسلام ؛ لا بقاء لجوهره،ولا كفالة لمستقبله إلا بهما ، والناس فى نظر الإسلام أحد رجلين : إما متعلم يطلب الرشد ، وإما عالم يطلب المزيد ؛ وليس بعد ذلك من يُؤْبَه له ؛ قال صلى الله عليه وسلم : « العالم والمتعلم شريكان فى الخير ، ولا خير فى سائر الناس »[٩٠] .

٥ — التعقيــــل :

ونبادر فى البداية إلى التنبيه إلى إننا لا نقصد بهذا الوقوفَ عند حد ما يشيع فى الكتابات التربوية فى معنى (التربية العقلية) عندما يقصد بها تزويدَ التلميذ بكَمٍّ من المعارف والمعلومات ، وإنما نقصد بها — بالإضافة إلى ذلك — وجوبَ أن تعمل المدرسة الإسلامية على تعويد تلاميذها أن ينهجوا فى سلوكهم الفكرى والتطبيقى نهجاً عقلياً ، على ألا يقتصر جهد (التعقيل) على التلاميذ وحدهم ، وإنما تمتد مظلته لتشمل العمل التعليمى كله تدريساً وإدارة وتنظيماً وإلا فإنه لن يؤتى أُكلَه مع التلاميذ إذا اقتصر على العملية التدريسية فقط .

وأما التحديد الذى نريد أن نحدد به معنى (العقل) ، حين نستخدم هذه الكلمة فى هذا السياق ، فهو الحركة التى انتقل بها من شاهد إلى مشهود عليه ، ومن دليل إلى مدلول عليه ، ومن مقدمة إلى نتيجة تترتب عليها ، من وسيلة إلى غاية تؤدى إليها تلك الوسيلة[٩١] وأهم كلمة فى هذا التحديد هى كلمة (حركة) فإذا لم يكن انتقال من خطوة إلى خطوة تتبعها؛فلا عقل . إذا أدركت شيئاً دون أن تنتقل من هذه الحالة الإدراكية إلى حالة تليها ؛ فلا عقل . فإذا حملق التلميذ فى كتاب فلم ير منه إلا أنه صفحات مليئة بالصور والكلمات ؛ فلا عقل . وإنما يكون العقل إذا انتقل من رؤية هذه الصفحات الممتلئة صوراً وكلاماً إلى العلم بأنها تحمل إليه (معلومات) تعينه على حسن الاتصال بالعالم الذى يحيط

به . وإذا جاء أحد تلميذاً بنبأ فصدقه إيماناً ووقف منه عند هذا الحد ، فلا عقل . وإنما يكون العقل حين ينتقل من ذلك المسموع إلى ما يؤيده أو ينفيه ، « فالعقل انتقاله دائماً من عبارة لفظية إلى عبارة تلزم عنها ، إذا ما كنا فى مجال (نستنبط) فيه حكماً من حكم ، أو هو انتقالة من شاهد محسوس إلى واقعة تترتب عليه وتتبعه ، إذا ما كنا فى مجال (نستقرىء) فيه حكماً من مشاهدات »[٩٢] .

وقد أشار أديبنا العظيم (الجاحظ) إلى هذا المعنى فى قوله عن (الحكيم) إنه من يحسن الخطو إلى الهدف الذى يبتغيه « وأن يبين أسباب الأمور ويمهد لعواقبها ، فإنما حمدت العلماء بحسن التثبت فى أوائل الأمور واستشفافهم بعقولهم ما تجيء به العواقب فيعلمون عند استقبالها ما تئول به الحالات فى استدبارها ، وبقدر تفاوتهم فى ذلك تستبين فضائلهم . فأما معرفة الأمور عند تَكَشُّفها وما يظهر من خفياتها فذاك أمر يتعادل فيه الفاضل والمفضول ، والعالمون والجاهلون »[٩٣] .

ولكن من المهم لإدراك الموضع الصحيح لكل من الوحى والعقل فى كيان الشخصية المسلمة والفكر الإسلامى ووعى الإنسان المسلم أن ندرك الإدراك الصحيح علاقة كل واحد منهما بالآخر حتى تحقق شروط التكامل ولا نقع فى الخطأ ودون قصد فى وجوه وهمية من ألوان التناقض والتعارض بين الوحى والعقل[٩٤] .

فالعقل الإنسانى رغم كل مكانته وإمكاناته فى حياة البشر يظل محدودًا جزئيًا يعتمد على الاستقراء وتراكمات المعرفة والخبرة لإدراك مسيرته وسبل أدائه . وجاء الوحى على أيدى المعصومين الصادقين من الأنبياء والرسل ليمد العقل الإنسانى بالمدركات الكلية فى علاقات الكون وموضع الإنسان منها ومهمة وجوده تجاهها وقواعد الإنسانية والاجتماعية اللازمة لترشيد سعيه وتحقيق غاية وجوده .

والعقل سيظل رشيداً فى أدائه مادام يسعى بالعمل والإصلاح ضمن توجيهات الوحى وإرشاداته فى معنى العلاقات وغاية الوجود « وما ضل المسلمون وانحرفوا إلا حين استخدموا العقل فى غير موضعه وأخذوا بالظن والتخمين الباطل فى أمور الإلهيات وقضايا كليات القضاء والقدر متأثرين بإطار فكرى إغريقى ليس له مرشد ولا ضابط ولا موجه من معرفة الوحى القطعية الكلية[٩٥] .

ولم يترك الإسلام العقل ليسير من غير توجيه ؛ لأن الدروب متعددة ، والمسالك متشعبة ، بل رسم له منهجاً يتربى من خلاله على أصول التفكير السليم . وقد كثرت فى القرآن الكريم

الآيات التي تدعو الإنسان إلى التفكير فى هذا الكون بما حوى من مظاهر مختلفة لينطلق العقل إلى آفاق رحبة فسيحة ، فيقر بصانع هذا الكون ومبدعه من أجل أن تستقر العقيدة وتضرب جذورها فى القلب[٩٦] .

وإذا كان الإسلام قد وضع يد الإنسان على أزرار الكون ليلمس بعقله العبرة والعظة من وراء هذه المظاهر الكونية ، إلا أن عقل الإنسان لو تجاوز حدوده لأدى ذلك إلى التفكير المضطرب . وقد ربى الإسلام العقل على هذا المعنى ففصل فى كثير من القضايا بين الأسباب والمسببات ، والمقدمات والنتائج ، والعلة والمعلول ، وهى مجالات لا يستطيع العقل إلا أن يعيش فى مجالها ، فمنها يستمد تفكيره ، وعليه يبنى نتائجه ، وكانت تربية الإسلام للعقل فى هذا المجال إعلاماً له بأن الله الذى جعل لكل شىء سببا قدرته تعالى لا تحد ، يستطيع أن يفصل بين المقدمة والنتيجة ، ويقطع العلاقة بين السبب والمسبب ، والعلة والمعلول[٩٧] .

والاقتناع هو الهدف من كل العمليات التى كان يقوم بها القرآن الكريم فى عقول الناس وقلوبهم الاقتناع الذى يؤكد الجديد الصالح فى العقول والقلوب ، ويهزم القديم الطالح فى أنفس الناس . وإنه من هنا اعتمد القرآن الكريم فى عملية الاقتناع على أسلوبى الجدل والحوار[٩٨] ، وليس على القسر والإكراه: تجىء بهما القوة ، أو الإلجاء: تأتى به المعجزات ، يقول تعالى : ﴿ **لا إكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغى فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى لا انفصام لها والله سميع عليم** ﴾[٩٩] . وقال : ﴿ **ولو شاء ربك لآمن من فى الأرض كلهم جميعاً أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين** ﴾[١٠٠] .

ومن هنا فقد أقر الإسلام للإنسان حق السؤال حين تعوزه طمأنينة القلب ، كما نرى فى صريح آياته المحكمة : ﴿ **وإذ قال إبراهيم رب أرنى كيف تحيى الموتى قال أو لم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبى** ﴾[١٠١] .

والفكرة الشائعة أن مثل هذا السؤال ، إذا جاز فى القضايا الفكرية والعلمية ، فليس بجائز فى المقررات الدينية التى تقتضى التسليم المطلق . بل إن فينا من يتصورون أن مجرد مناقشة المتدين لأحد ممن يتكلمون باسم الإسلام، جرأة وضلال ، لكن فينا كتاب الله نتدبر آياته المحكمة فى إبراهيم عليه السلام ، فنراه وهو المصطفى للنبوة قد أعوزته طمأنينة القلب فى كيفية إحياء الله تعالى للموتى فسأل ربه أن يريه كيف يحيى الموتى ، ولم يغضب سبحانه عليه حين سأل ما سأل[١٠٢] .

وإذا تأملنا واقع مدارسنا حالياً ، فسوف يكشف التحليل الموضوعى لعلاقة المعلم والطالب فيها عن أسلوب التواصل بينهما وهو أسلوب يعتمد على وجود (حاكٍ) يقوم بدوره المعلم و(مستمع) يقوم بدوره الطالب ، وسواء كان الموضوع قيماً عامة أو أبعاداً عقلية مستمدة من الواقع ، فإنه يظل فاقداً للحياة ، وتلك هى إحدى أخطر أبعاد أزمة التعليم[١٠٣] .

إن أهم ما يميز التعليم التلقينى الشائع فى مدارسنا هى افتقاده للمناقشة والحوار والتشارك المعرفى والعملى ، فالطلاب ينحصر دورهم فى الحفظ والتذكر وإعادة الجمل التى سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها ، وليس من هدف لهذا التعليم التلقينى سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكى لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته . ولا شك أن هناك من ينجح بهذه الوسيلة فى أن يصبح جامعاً للمعلومات أو كتالوجاً لها ، ولكن تبقى الحقيقة العارية وهى أن الذى خزن هو عقل الإنسان الذى حرم بهذا الأسلوب غير الموفق فى التعليم من فرص الإبداع والتطوير ، إذ كيف للإنسان أن يمارس وجوده الحق دون أن يتساءل ودون أن يعمل[١٠٤] .

ومن هنا يصبح واجباً أساسياً على المدرسة الإسلامية أن توفر من الخبرات والفرص التعليمية التى تمكن الطلاب من حسن استثمار ما وهبهم الله من أدوات المعرفة وسبل التفكير ، فأمامنا القرآن الكريم حيث نجد تنديداً بمن يعطلون تفكيرهم فلا يستجيبوا للحق ، وقد خلق الله لهم عقولاً ولكنهم لم يفكروا بها فى المظاهر التى تدل على قدرة الله وحكمته ، وخلق لهم عيوناً ولكنهم لم ينظروا بها نظرة اعتبار ، وخلق لهم آذاناً ولكنهم لم يستمعوا بها استماع تدبر فيما يتلى عليهم من آيات الله[١٠٥] ، هؤلاء كأنهم حرموا فهم القلوب ، وفقدوا إبصار العيون ، وسلبوا استماع الآذان ، فهم كالبهائم ، بل هم أضل ؛ لأن البهائم ترى الطريق السهل فتسلكه ، وترى المنحدر الوعر فتتجنبه ، وتسمع الصيحة فتستجيب لها ، قال تعالى : **﴿ ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لايسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون ﴾**[١٠٦] .

وليست التربية العقلية مرادة فقط فى مجال التدريس والتنظيم والإدارة ، بل إن المدرسة وهى تحرص على أن يقيم الطلاب فيها شعائر الصلاة أن (تعقل) أداءهم ، وهل تكون العبادة الصحيحة إلا عن عقل ووعى وإدراك ، ذلك لأن العبادة التى تؤدى دون تدبر لحكمتها وفهم لغايتها إنما تكون قوالب فارغة من المضمون ، وأشكالاً خالية من المعنى ، وهى بذلك لا تحدث أثرها فى النفوس ، ولا ترقى إلى مقام القبول عند الله[١٠٧] .

فالصلاة مثلاً ليس للإنسان منها إلا ما عقل ، فى خشوعه وهو واقف أمام الله عز وجل ، وفى تدبره لما يقرأ من آيات الله ، وفيما تتركه من أثر فى حياة الإنسان وسلوكه .

والمعلومات التى توصلها المدرسة إلى تلاميذها يستحيل أن تتحول إلى طاقة دافعة بالفعل للعمل إذا لم يكن التلميذ واعياً وفاهماً لها ، فالفهم قاعدة أساسية للتنمية العقلية وكذلك لتيسير السبل لحسن التطبيق والتنفيذ ، يقول عز وجل : ﴿ **وما كان المؤمنون لينفروا كافة فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون** ﴾[١٠٨] . ففهم الدين بكل مفرداته أمر ضرورى لاتباعه فمن لم يتح له ذلك كيف ينتظر منه أن يطبق الشرع على نفسه وعلى من يدخل تحت رعايته فى البيت والمجتمع ؟ وكيف ينتظر منه أيضاً أن يبلغ الدين لأناس يريدون الوقوف على حقائق ما أنزل الله[١٠٩] ؟

وبما أن الإسلام حركة عمل ضخمة تتناول حياة الفرد والجماعة على نطاق واسع شمولى فلابد للمؤمنين بهذا المنهج أن يكونوا على بينة بكل ما يتعلق بخطاهم ضمن تلك الحركة لكى يكونوا منسجمين معها وخشية أن يؤثر أى وقع خطى ناشز فى عموم الحركة فيحد من فاعليتها ويخدش بهاءها .

والمدرسة الإسلامية مطالبة بتعويد طلابها عفة اللسان والقلم فى الحوار ، والحرص على صون الكرامة وتقديم حسن الظن بالنية والقصد ، فما أقبح أن يتنزل المتعلمون فى مثل هذه المدارس إلى جارح اللفظ وسيء العبارة متعللين بأن صدورهم تضيق وأن صبرهم ينفذ ، وهم يتحدثون وخاصة فى المجال الدينى[١١٠] . إن ذلك لا يمكن أن يستقيم لمن يقرأ فى صحيح مسلم أنه قيل للنبى صلى الله عليه وسلم : يا رسول الله ، ادع على المشركين . فقال : « إنى لم أُبعث لعاناً وإنما بُعِثت رحمة » . أو من يقرأ فى صحيح البخارى أنه صلى الله عليه وسلم قال : « سباب المسلم فسوق وقتاله كفر » ، فضلاً على أن يستقيم شيء من ذلك لمن يقرأ قوله تعالى : ﴿ **ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة** ﴾ .

[سورة النحل : ١٢٥].

كذلك من الضرورى أن يعى القائمون على أمر المدرسة الإسلامية أن الإبقاء على الأخطاء لسبب أو لآخر ، وعدم كشفها وتبصير الجيل بها ، ومن ثم معالجتها هو أشبه ما يكون بوجود الألغام الموقوتة التى تزرع فى الجسم الإسلامى ، وقد يكون فتيلها فى يد العدو يفجرها بين حين وآخر لتودى بالعمل الإسلامى كلما حاول النهوض وكاد أن يستوى على عوده ، لذلك فإن فلسفة التبرير وتوقف المناصحة وتعطيل الحوار وعدم دراسة جوانب التقصير لا يقتصر على تكريس هذه الأخطاء ونموها وإنما يؤدى إلى تكرارها ، ولابد أن يدرك المربون

الإسلاميون على اختلاف مواقعهم أن الخطورة كل الخطورة فى التستر على الخطأ والقبول بالإبقاء عليه فتنمو العلل فى جسمنا ، وليست الخطورة فى بيانه ومعالجته[(١١١)] .

إننا لا نشك فى إخلاص كثير مما يحذرون من عمليات النقد ، وغيرتهم على العمل الإسلامى ، ولكننا نشك فى إدراكهم وصوابهم حيث لا يكفى الإخلاص لبلوغ العمل غايته بل لابد من الإدراك وعمليات التصويب ـ كأمر مطلوب ـ لا تقل أهمية عن الإخلاص ، إن لم تكن هى الإخلاص أيضاً . بل لابد منها ليأتى الإخلاص بالثمرة المرجوة بإذن الله .

٦ – التوجيه الاجتماعى :

المدرسة مؤسسة من المؤسسات التى أقامها المجتمع بهدف أن تكون بيئة منتقاة يتلقى فيها أبناؤه الصغار كل ما يعينهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين فى الجماعة البشرية الذين هم جزء منها ، وأن يكتسبوا الكفاءة الشخصية التى تجعل منهم ذوى شخصية تتميز بالسواء والتكامل والمدرسة بهذا الاعتبار لابد أن تكون على درجة عالية من الحساسية الاجتماعية تتأثر بما يوجد فى المجتمع من مشكلات ، ووجهات نظر وتيارات ، وتتطلع إلى ما يرنو إليه من آمال وطموحات .

ومن هنا فإن حسن قيام المدرسة الإسلامية بدورها المنوط بها من الناحية الاجتماعية يستلزم (مناخاً) مجتمعياً يعينها على هذا .

ولقد شاع فى السنوات الأخيرة استخدام مصطلح (المجتمع المتعلم المعلم) على أساس أن المجتمع عندما تزدهر ثقافته وتثرى حضارته ، ويقوى إيمانه وترسخ دعائمه ، ويرتفع مستوى التعليم فيه وتنمحى الأمية منه أو تخف حدتها ـ يصبح أخطر معلم على أى مستوى .

ومع وعينا الكامل بأن لكل عصر قواعده وقوانينه وظروفه مما يوجب الحرص فى استخدام مصطلحات الربع الأخير من القرن العشرين تفسيراً لأحداث وقعت فى العالم العربى والإسلامى منذ قرون عديدة ، إلا إننا فى الوقت نفسه نشعر بقدر غير قليل من حرية الحركة عندما نكون بإزاء قاعدة تاريخية عامة ليست خاصة ببقعة دون غيرها ، وليست خاصة بفترة زمنية دون غيرها ، فإذا كان مصطلح المجتمع المتعلم المعلم مصطلحاً جديداً ، إلا أن جدته تنحصر فى صياغته اللفظية ، أما مضمونه فإنه تعبير عن قاعدة تاريخية يستطيع أن يقف عليها كل دارس للتاريخ البشرى فى أى زمان وفى أى مكان[(١١٢)] .

وهنا نجد فى كلمات ابن خلدون تعبيراً علمياً صريحاً دقيقاً عن ذلك قوله : « إن رسوخ الصنائع فى الأمصار ، إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها » ، فالصنائع جهد بشرى

يتشخص فى أعمال وفنون ومنتجات لا يصل إليها الإنسان بالفطرة ولا بطريقة آلية ، وإنما بخطوات قد تقصر وقد تطول حسب مقتضى الحال ، يقف فيها على معلومات ومعارف وحقائق ، ويتدرب فيها على مهارات وأعمال وينضح عنها وجدانه بميول وقيم واتجاهات ، وهذا وذاك مما نسميه بالتربية بأشمل معانيها وأدقها وأكثرها إحاطة بما هو مراد ومأمول فى عملية بناء الإنسان .

ومن ثَم فإن ما تصل إليه هذه الصنائع من ازدهار وتأصل ، فإنما يكون ذلك نتيجة طبيعية لما تكون عليه حضارة المجتمع من ازدهار وانتشار ونتيجة لما تحققه من إنجازات وما تتركه من علامات على مسيرة البشرية عبر التاريخ ، ولهذا نجد فى الأمصار التى استبحرت فى الحضارة لما تراجع عمرانها وتناقص ، بقيت فيها آثار من هذه الصنائع ليست فى غيرها من الأمصار المستحدثة العمران ، ولو بلغت مبالغها فى الوفور والكثرة وما ذاك إلا لأن أحوالَ تلك القديمة العمران مستحكمةٌ راسخة بطول الأحقاب وتداول الأحوال وتكررها ، وهذه لم تبلغ الغاية بعد[١١٣] .

من أجل هذا حرص الإسلام على أن يوفر للمجتمع المنشود من المقومات والأسس والمبادىء ما يجعله (رحيماً)صحياً لتنشئة الأجيال الصغيرة منها والكبيرة مما يجعل من الضرورى بالنسبة للمدرسة الإسلامية أن تتوجه بطلابها نفس هذه الوجهة حتى يتم التنافس والتناغم بين الاثنين .

ولعل أبرز الأسس والمقومات التى قام عليها المجتمع الإسلامى هى قيامه على (العقيدة) وكان من نتائج هذا النهج أن أصبح المجتمع المسلم مجتمعاً مفتوحاً لجميع الأجناس والأقوام والألوان واللغات بلا عائق من هذه العوائق السخيفة ، وإن صبت فى بوتقة المجتمع الإسلامى خصائص الأجناس البشرية وكفاياتها ، وانصهرت فى هذه البوتقة وتمازجت وأنشأت مركباً عضوياً فائقاً فى فترة تعد نسبياً قصيرة ، وصنعت هذه الكتلة العجيبة المتجانسة المتناسقة حضارة رائعة ضخمة تحوى خلاصة الطاقة البشرية فى زمانها مجتمعة ، على بعد المسافات وبطء الاتصال فى ذلك الزمان[١١٤] .

والدارس الواعى للعقيدة الإسلامية يستطيع أن يدرج بكل وضوح أن الإسلام فى أصول العقيدة وفروض العبادات وأحكام المعاملات ، وكل التوجيهات لسلوك الإنسان ، إنما ينظر إليه من حيث هو اجتماعى بطبعه ، وليست فردية متوحشة[١١٥] .

إن وحدة الجماعة تأخذ فى الإسلام حرمة دينية ، من وصفها القرآنى بأنها اعتصام بحبل الله ، يمن على الأمة بما ألف بين قلوب أبنائها بالعقيدة الواحدة ﴿ **واعتصموا بحبل الله جميعاً**

ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا ﴾[116] .

وإذا كان الإسلام يعتبر جميع المنتمين إليه (إخوة) ، فإن هذه الإخوة تقتضى تكاتفاً وتعاوناً وتضامناً مما اصطلح عليه فى الأدبيات الإسلامية باسم (التكافل الاجتماعى) ، والتكافل هو التعاون على البر والتقوى لا على الإثم والعدوان ، وهو لا يستهدف رضوان الله فقط ، وإنما يستهدف كذلك إيجاد نوع من التوازن بين مختلف وحدات المجتمع الإسلامى وذلك من خلال ضمان إشباع مختلف الحاجات المجتمعية وخاصة بالنسبة للفئات التى تعجز عن تحقيق ذلك الإشباع سواء أكان ذلك العجز راجعاً لسبب أصيل فيها أو لظروف طارئة عليها[117] .

والتكافل الإسلامى ليس قاصراً على صور البر والإحسان وايتاء المال على حبه ذوى القربى .. الخ وإنما التكافل الإسلامى ممتد العطاء حتى بالدم ، وفى هذا يقول الله تعالى : **﴿ وما لكم لا تقاتلون فى سبيل الله والمستضعفين من الرجال والنساء والولدان ﴾**[118] .

وتأتى خطة الإسلام فى جعل التكافل واقعاً عملياً يسعد المجتمع ويزيد من طمأنينته عندما يجعل لكل فرد من أفراد المؤمنين حرمة تراعى وحدد له حقاً يؤدى وفرض عليه واجباً يقوم به إزاء غيره[119] ، يقول عز وجل : **﴿ قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكمألا تشركوا به شيئاً وبالوالدين احسانا ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإياهم ولا تقربوا الفواحش ما ظهر منها وما بطن ولا تقتلوا النفس التى حرم الله ألا بالحق ذلكم وصاكم به لعلكم تعقلون ﴾**[120] .

إنه لمن قصور التفكير التربوى أن تتصور المدرسة الإسلامية حدوداً لمهمتها تقف بها عند أسوارها ، أو تتحدد بمن تضمنه جدرانها من تلاميذ ، وإنما هى (مسئولة) - ضمن سائر المؤسسات عن الحركة الكلية للجماعة المسلمة ، وهناك مما لا حصر له من مجالات الخدمة العامة ومن المشكلات الاجتماعية مما يتطلب مساهمة هذه المدارس فى مواجهتها ، وأشهر هذه المشكلات وأضخمها مشكلة الأمية .

ولا تجد فى النظم التى ابتكرها الإنسان لرعاية القوانين والدساتير وتبصير الناس بها حتى لا يقعوا فى المخالفات المتوالية نظاماً يصل إلى فكرة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر كمبدأ تربوى جاد ، ومدرسة تعليمية تتيح لأكبر قاعدة فى الأمة أن تعرف ما لابد من معرفته ، وهو الحلال والحرام والمكروه ، والسنة،والواجب ، والبدعة فى وقت قصير ، وبلا نفقات ، وبطريقة مكررة تضمن التذكر الدائم وتشمل كل البيئات فى المجتمع[121] .

ولا شك فى أن ما يساعد على حسن وكفاءة المدرسة الإسلامية فى القيام بوظيفتها الاجتماعية وعيها بأن عمليات التعليم والتعلم فى المدرسة عمليات اجتماعية بمعنى أنها تدور فى سياق تفاعل اجتماعى ، وأنها تتضمن دائماً اكتساباً اجتماعياً وأخلاقياً من جانب المشاركين فيها ، وأهمية هذا عندما تعيه المدرسة ، أنها لابد أن تتدخل فى هذا السياق من التفاعل الاجتماعي ولا تتركه لفعله العشوائى(١٢٢) .

ولما كان هذا السياق يتجسد فى جماعات صغيرة فى المدرسة ، فيها يتم التفاعل الاجتماعى ، كانت ضرورة التأكيد على حسن صياغة هذه الجماعات وتوجيهها لتكوّن (جماعات منظمة) . فى هذه الجماعات المنظمة ، توجه أنشطة المشاركة فيها توجيهها الفعال : بالحرية والتلقائية ، بالتيسير والتدريب ، بالاختبار والاختيار ، بالاتباع والإبداع ، بالتدبر والتفكر .

من الواجب إذن أن تسود روح المشاركة كل الجماعات المنظمة فى المدرسة ، ابتداء بجماعة الفصل الدارسى ، إلى جماعات اللعب ، وجماعات الأنشطة على اختلاف ألوانها ، سواء ما كان منها ذا طابع اجتماعى أو أخلاقى ، أو ذا طابع علمى أو فنى(١٢٣) .

لكن ، ماذا يكون موقف المدارس الإسلامية مما يسمى ويشيع حالياً من (تطرف دينى) بين الشباب المسلم ؟

الحق أن التطرف الدينى أصبح مصطلحاً شائع الاستخدام فى وسائل الإعلام وعلى ألسنة الناس ، وكثيراً ما يستخدم بهدف إيجاد حالة من الرعب والإرهاب الفكرى لشل حركة الدعوة إلى الله . ولا شك عندنا أن الغلو والتطرف أمر مرفوض شرعاً ، ومهما كانت المبررات والأسباب وليس من الإسلام ، فالإسلام دين الوسط والاعتدال ، ولكن لابد من أن تضع مدارسنا أمام أعينها ما يلى(١٢٤) :

- أنها ظاهرة عالمية تشمل العالم الإسلامى كله ، ولا تقتصر على قطر دون قطر ، ومن هنا فإن محاولة تشخيصها وعلاجها على أساس من الظروف المحلية القطرية لابد أن يفضى إلى خطأ فى التشخيص وخلل فى العلاج .

- أنها ظاهرة قديمة موصلة الحلقات وليست ظاهرة حديثة كما يتصور البعض ، فما ظهر دين ولا مذهب ولا قام نظام إلا كان من بين أنصاره متطرفون ومعتدلون ، وإنما موضع الخطورة فى التطرف الدينى أن القاعدة الفكرية والاعتقادية بالغة الاتساع ، وأن التعاطف والتشجيع الذى يلقاه هؤلاء المتطرفون فى بداية نشاطهم باعتبارهم مظهراً حياً من مظاهر (الانبعاث الإسلامى) أو (الصحوة الإسلامية) يحول فى كثير من الأحيان دون رؤية

مداخل الشطط ومظاهر العوج والانحراف فى منهج بعضهم وأفكارهم وأسلوبهم فى الدعوة والعمل .

ـــ أنها ظاهرة مركبة لها أبعادها الفكرية ، ولها ــ فوق ذلك ــ أبعادها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ومن ثمَّ لا ينبغى أن يكون تشخيصها وعلاجها غير منحصر فى إطار رؤية واحدة مهما بدت لها من أهمية وخطورة .

المشكلة الخطيرة إذن بالنسبة لهذه القضية الآن ، والتى قد تزيد الأمور سوءاً : أننا نحاول معالجة آثار الظاهرة ولا ننظر فى أسبابها ، إلا لمسات خفيفة قد لا تسمن ولا تغنى من جوع ، ولا شك أن تنقية الواقع الثقافى للجيل المسلم وترشيده ، والأخذ بيده لالتزام المقياس الإسلامى فى الحكم على الأشياء ضرورة وعهدة شرعية من العلماء العدول الذين أخبر عنهم الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله : « يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله ينفون عنه تحريف الغالين » ، وكلمة (العدول) هنا ذات دلالة واضحة ، فالذى يتصدى لعملية مواجهة التطرف والغلو هم العلماء العدول والذين هم موضع ثقة من حيث العلم ومن حيث الغيرة الإسلامية ، والذين لهم من سلوكهم وجهادهم ما يؤهلهم لحمل العلم ونفى الانحراف ، والمتحررون من سيف المعز وذهبه[١٢٥] !!

٧ - المدرسة وعمارة الأرض :

تسلم اقتصاديات التعليم ــ على اختلاف مذاهبها ــ تسليماً كبيراً بأن الإنسان ــ كل إنسان ــ على هذه الأرض (ثروة) و(رأس مال) بغير نظير ، وأن كل استثمار فى تنمية هذا الإنسان وتجويده وتحسين نوعيته (الثقافية) بالتعليم والتدريب والتغذية والرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية والمسكن والملبس الملائمين ، والممارسة الديمقراطية ، وتنشيط البحث العلمى لزيادة التعرف على طبيعته ، هو أفضل استثمار ، بل شرط نجاح أى استثمار آخر زراعياً كان أو صناعياً أو تجارياً فى هذا الوجود .

فما هو الظهير العقيدى الإسلامى الذى تستند إليه المدرسة الإسلامية كى تحسن هذا النوع الفريد من الاستثمار ، ألا وهو استثمار (الإنسان) ؟

وما هو الواجب الذى ينبغى أن يناط بها من أجل الارتفاع بمستوى الثروة البشرية سعياً لتعمير الأرض ، وهى المهمة التى كلف بها الإنسان من قِبل الله عز وجل .

حين يتأمل المرء فى شأن الأرض يرى فى بعض تأمله أن الله قد استودعها من الخيرات ما هو ضرورى لقيام البدن ووقايته عوادى الحر والبرد ، ولكنه استودعها ــ عدا ذلك ــ

من الثروات المعدنية ودقائق القوانين والطاقات ما لا حاجة بالبدن له ، ويرى تجاه هذا أمراً عجبا : يرى أن الله استودع الإنسان من أسرار المواهب والقدرات ، ما يعتبر مفاتيح لكنوز هذه الثروات ، أو استودعه من المواهب ما يلتئم مع قوانين طبيعة الأرض التئام السالب بالموجب فى تقدير محكم . ولم يكن ذلك رمية من غير رام ، أى لم يكن عملاً جزافاً أصاب الموافقة على غير قصد ، كلا . بل هى الحكمة الإلهية التى جعلت فى الأرض كنوزها وقوانينها ، وجعلت مفاتيح هذه الكنوز فيما أوتى البشر من أسرار المدارك وتقدير هذه المقابلة ، بل الموافقة المحكمة بين هذين الطرفين يوحى — ولابد — أن مراد الله سبحانه بها هو عمارة الأرض على أوسع وأروع ما تكون العمارة[١٢٦] .

فلو أراد الله سبحانه غير هذه العمارة لما توسع فى خيرات الأرض بأكثر من جعلها منبتاً لأنواع الكلأ ، ولما توسع فى مواهب الإنسان بأكثر من جعله حيواناً يسعى وراء العشب .

ولو جاءت الأرض على ما هى عليه الآن من تنوع الكنوز وعجائب القوانين ، دون أن يكون للإنسان ما يتجاوب به معها من القدرات والمواهب لبدا كأنه أمر خال من الحكمة . أو كأن ما فى الأرض خلق لسيد آخر غير هذا الإنسان ، فجاءت هذه المقابلة الدقيقة بين هذين الطرفين آية تتضمن أقطع الدلالات على مشيئة الخالق تعالى فى عمارة الأرض[١٢٧] .

وإذا كان الله عز وجل قد أودع فى الإنسان من المواهب والقدرات ما يستطيع به أن يستغل كل ما أودعه الله هذه الأرض ، بل نقول : الكثير مما فى هذا الكون بعد أن استطاع الإنسان أن يخترق نطاق الأرض ليكشف ويصل إلى كواكب أخرى — فإن هذا الاستغلال لا يمكن أن يتأتى على أحسن وجه بطريقة آلية ، فمثل هذه المواهب والقدرات تحتاج إلى تعليم وتدريب وتهذيب وصقل وتنمية وتنشئة .

لقد أتت الحرب العالمية الثانية ودمرت معظم مصانع أوروبا واليابان وجردتها من كل إمكاناتها المادية ، ومع ذلك فإن نموها الاقتصادى فاق كل خيال بسبب كفايتها البشرية . وإن أغلب أفريقيا وآسيا غنية بالثروات والمواد الطبيعية ، ولديها كثرة سكانية ، وبعضها — كالدول المنتجة للنفط — لديها فائض اقتصادى ضخم ، ولكنها جميعاً متخلفة اقتصادياً بسبب افتقارها إلى الكفاية البشرية والعمالة المدربة تدريباً رفيعاً[١٢٨] . إن هذا يبين ثقل المسئولية التى تقع على عاتق المدارس الإسلامية بحيث تصبح (مصانع) أو (خطوط إنتاج بشرية) تمد الاقتصاد بطاقاته المحركة وقواه المؤهلة .

إن تنمية الموارد البشرية تعنى تحرير الإنسان مما يعوقه اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً بما يمكنه من العمل والمشاركة الفعالة على المستوى الوطنى والعالمى ، وينفرد الإسلام فى هذا المجال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقاً فيحرص على أن تكون التنمية البشرية شاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية ، لذلك يضع الأسس الفعالة لسلامة بدنه من الأسقام والأمراض وتنشيطه بالتربية الرياضية والعمل ، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه وتزويده بالمعارف والمهارات التى ترفع من كفاءته الحياتية ، فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويتعلم ويبحث ويهتدى ويكشف ويخترع ويؤلف ويملأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير الإنسانية ، وينقى روحه بالعبادات والقيم الفاضلة(١٢٩) .

وإذا كان الله عز وجل يقول فى محكم تنزيله : ﴿ قل إن صلاتى ونسكى ومحياى ومماتى لله رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين ﴾(١٣٠) مما يعنى حث البشر على الخضوع التام لله وتكريس جميع حياتهم وقواهم للعبادة ، فإن مجرى الحياة أو أسلوب الحياة الذى يحوز على قبول الله يعتبر هدفاً يتضمن فى إطار العالم المادى ، ويعنى ذلك أن العالم المادى يعد طريقاً إلى الله وليس انحرافاً عنه طبقاً للإسلام ، وأن أشياء مثل بناء الحياة المادية وتحسينها والتمتع بها تعد فى حد ذاتها وسائل للحصول على المتع التى وهبها لنا الله ، وأن الانعزال عن الحياة والانسحاب منها يعد إثماً أدانه الله فى القرآن وأدانه رسوله فى السنة . وطبقاً لذلك ، نجد أنه بالرغم من أن هدف الحياة هو النجاح فى الآخرة ، فإنه ليس من الممكن تحقيق مثل ذلك النجاح عن طريق تجاهل كل شيء فى الحياة وبمقتضى ذلك ، فإن المبادىء الأخلاقية الخاصة بالاقتصاد الإسلامى ترى فى الثروة وسيلة للإشباع الإنسانى والزيادة من قدرات الإنسان التى تؤدى إلى تحقيق تقرب أفضل إلى الله(١٣١) .

ولما كان الإسلام يفترض أن يكون المسلم عاملاً فى خدمة المجتمع ، فالجميع بهذه الصفة سواء ولذلك كان المبدأ « ألا كسب بلا جهد ولا مال بلا عمل » وكان الربح فى نظر الفقه الإسلامى نوعاً من نماء المال نتيجة استخدامه فى نشاط استثمارى وهذا النشاط يراعى فيه تقليب رأس المال من حال إلى حال مثل ما يحدث فى التجارة عندما تصبح النقود عروضاً ثم تعود نقوداً أكثر بالربح أو أقل بالخسارة(١٣٢) .

إن هذا التقليب للمال والذى يحصل الربح نتيجة له ما هو إلا إظهار للجهد البشرى المرتبط بعمل الإنسان فى المال وذلك لأن هذا المال المكتنز لا يزيد ولولا مخالطة العمل للمال لبقى الدينار بل لنقص بالزكاة ولكن هذا الدينار قد يصبح دنانير إذا أمسكته يد الإنسان الخبير بالبيع والشراء مثلاً .

ولعل أهم الضمانات لتحقيق التنمية واستمرارها ، ما أجمع عليه فقهاء الإسلام من تقديم الضروريات على الحاجيات ، وتقديم الحاجيات على التحسينات ، وهو ما يعبر عنه فى الاصطلاح الحديث بأولويات التنمية . بل إن الضروريات فى الإسلام ليست فى مرتبة واحدة ، فلا يراعى ضرورى إذا كان فى مراعاته إخلال بضرورى أهم منه ، والأمر نفسه بالنسبة للحاجيات والتحسينات[١٣٣] .

وإذا كان تطبيق هذا المبدأ يعنى أن المرافق العامة كتعبيد الطرق وتوفير المياه والكهرباء والهاتف .. الخ . مما اصطلح عليه بالتجهيزات الأساسية مقدمة على إنشاء المصانع ، فإن قيام المدارس الإسلامية بواجب التأهيل الفنى والتربوى للقوى العاملة يصبح ضرورة أساسية لا تقل شأن عن هذه التجهيزات الأساسية .

إن المطلوب من المدرسة الاسلامية أن تصبح « مدرسة منتجة » ، وهذا يعنى أن تذهب إلى ما وراء جدران المدرسة وحدود التعليم لتبصر « مخرجاتها » – وهو المتعلم بعد تخرجه – ماذا أفاد واستفاد من مجتمعه نتيجة ما حصله فى التعليم من قبل ، وتنفذ إلى ما حققه هذا التعليم بالفعل من هدف وما حققه المجتمع بالفعل من هدف فى التعليم ، وتوازن بين عوائد هذا التعليم وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال . وبعبارة أخرى تهتم المدرسة الإسلامية المنتجة « بمصداقية » و« جدوى » تعليمها فى الحياة ، اهتمامها بالجهود والنتائج التنظيمية المتعلقة بالمدخلات والوسائل والمنتجات والناتج النهائى داخل جدرانها[١٣٤] .

بهذه الحدود ترى المدرسة الإسلامية المنتجة التعليم (صناعة) « تحويلية » ، مثلها مثل سائر الأنشطة الإنتاجية ، قابلة للكسب والخسارة ، ذات قيمة مضافة « أو قيمة ناقصة » أو بغير قيمة تقريباً ، لا لأنها خير أو شر بذاتها ، أو حتى بمدخلاتها ، ولكن بسبب تنظيمها وإدارتها على نحو يؤدى بها إلى « ناتج نهائى » ومخرج يخدم احتياج السوق (المجتمع) ومطالبه وينسجم أو لا ينسجم مع مواصفاته المرجوة من ناحية ، وتعلو أو تنقص قيمته (الثقافية) على ما أنفقته عليه هذه الصناعة (أى التعليم) من جهد ووقت ومال من ناحية ثانية .

٨ – الإعداد البدنى :

ويتضمن هذا الإعداد ما اصطلح على تسميته بالتربية الجسمية ، وهى تلك العملية التى يقوم الفرد خلالها بنشاط جسمانى منظم بهدف تنمية قدرات الجسم المختلفة ، وزيادة كفاءته الحركية وما يرتبط بذلك من اكتساب مهارات حركية معينة، واتباع عادات صحية سليمة ، وذلك للتكيف مع متطلبات الحياة فى المجتمع[١٣٥]

إن هذا الهدف بالذات ، لابد أن يتأكد فى مختلف البرامج والأنشطة التى تقوم بها المدارس الإسلامية لضرورته الدينية الإسلامية والتربوية من جهة وكما سنبين ، من جهة أخرى لأن التربية الإسلامية إذ تعتمد العقيدة الدينية موجهاً ومنطلقاً ، فقد ظن البعض أن ذلك يعنى أن تغرق فى (الروحانيات) ، ويصبح رائدها قهر البدن ، والنظر إليه على أنه مستودع الشرور ؛ لأنه مستودع الشهوات والرغبات البهيمية !!

وربما ساعد على شيوع هذا الوهم ، أن التربية الإسلامية مع ثرائها الواضح فى (النصوص) القرآنية والنبوية على أهمية وضرورة العناية بتربية الجسم ، فإن (واقع) التعليم فى المدارس الإسلامية فى عصورها الماضية يكاد يخلو من برامج وأنشطة فى هذا المجال . بل إن (المسجد) وهو المؤسسة التربوية الأولى فى الإسلام والتى ظلت تنفرد بمهمة التعليم أكثر من قرنين من الزمان قبل أن تظهر المدارس ، لم يكن – بحكم تكوينه ووضعه – يمثل هذا اللون من ألوان التربية .

وإذا كان هذا صحيحاً إلى حد ما ، إلا إننا إذا فهمنا هذه التربية بمعناها الشامل المتكامل فسوف يتأكد لنا أنه ليس صحيحاً تماماً ، فالعناية بصحة الجسم والعادات الصحية السليمة والنظافة وما إلى ذلك ، روعيت كثيراً فى التطبيق التربوى فى معاهد التعليم فى العصور الإسلامية .

إن صحة الأجسام وجمالها ونضرتها من الأمور التى وجه الإسلام إليها عناية فائقة واعتبرها من صميم رسالته ، ولن يكون الشخص راجحاً فى ميزان الإسلام محترم الجانب إلا إذا تعهد جسمه بالتنظيف والتهذيب ، وكان فى مطعمه ومشربه وهيئته الخاصة بعيداً عن الأدران المكدرة والأحوال المنفرة ، وليست صحة البدن وطهارته صلاحاً مادياً فقط ، بل إن أثرها عميق فى تزكية النفس وتمكين الإنسان من النهوض بأعباء الحياة . وما أحوج أعباء الحياة إلى الجسم الجلد والبدن القوى الصبور[١٣٦] .

وكفى لهذا الجسد تشريفاً فى التصور الإسلامى أن خلقه الله سبحانه وتعالى وسواه بيده ، فكما هو معروف ، أن الصنعة تأخذ قدرها وقيمتها من صانعها ، يقول عز من قال : ﴿ **فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين** ﴾[١٣٧] . ويحكى القرآن عن تسوية هذا الجسد فى أكثر من آية ليعطى صورة واضحة لهذا الجسد تتناسب ووظيفة الإنسان فى الحياة على هذه الأرض بين المخلوقات الأخرى التى سخرها الله له[١٣٨] . يقول الله سبحانه وتعالى مشيراً إلى ذلك وإلى الجهاز الحركى فى الإنسان الذى يتكون من الأجهزة العظمية والمفصلية والعضلية والعصبية والتى يتم بها السعى فى الحياة : ﴿ **ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثم جعلناه نطفة فى قرار مكين ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا**

المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين ﴾[١٣٩]. وهذه العظام والمفاصل وتلك العضلات التى تعطى الشكل العام لهذا الجسد تأخذ شكلاً وأوضاعاً فى غاية الإتقان والجمال حيث يقول الله عز وجل : ﴿ **صنع الله الذى أتقن كل شئ** ﴾[١٤٠] .

يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ **خلق السموات والأرض بالحق وصوركم فأحسن صوركم وإليه المصير** ﴾[١٤١]، ويقول ابن كثير فى تفسيرها : « أى أحسن أشكالكم »[١٤٢]. ويستطرد القرآن فى ذكر هذه التسوية المتقنة لأعضاء الجسم فى العديد من الآيات فيقول : ﴿ **الذى خلق فسوى** ﴾[١٤٣]. ويقول : ﴿ **يا أيها الإنسان ما غرك بربك الكريم الذى خلقك فسواك فعدلك فى أى صورة ما شاء ركبك** ﴾[١٤٤]. ويقول فى تفسيرها ابن كثير أيضاً : « أى جعلك مستقيماً معتدلاً القامة منتصبها فى أحسن الهيئات والأشكال »[١٤٥]. ويقول تعالى : ﴿ **لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم** ﴾[١٤٦]. ويقول ابن كثير فى تفسيرها : « إنه تعالى خلق الإنسان فى أحسن صورة وشكل منتصب القامة سوى الأعضاء حسنها »[١٤٧] .

ومن هنا يخطىء من يظن أن المسلم الوقور هو ذلك المتباطىء فى مشيته المتراخي في وقفته أمام الناس ، فلا يسرع ولا يجرى ولا يحمل حملاً فى يده ولا يلبس ملابس الرياضة ، ولا يأتى من الألعاب الرياضية ما قد يفعله الصبية والشباب ، فلا يلعب الكرة أو يسبح فى البحر أو يركب دراجة ، بل إن من المسلمين من يتصور أن الألعاب الرياضية نوع من اللهو الذى يلهى الإنسان عن العبادة أو ينقص من وقاره ومظهره واحترامه فى أعين الناس أو يجعلهم يشكون فى علمه وفقهه وتدينه[١٤٨] .

إن من صفات المسلم مما لابد أن تسعى المدرسة الإسلامية إلى تحقيقها أنه (القوى الأمين) ، فرسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : « المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف » ، ومن الآيات التى يمتدح فيها الله القوة البدنية : ﴿ **إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة فى العلم والجسم ..** ﴾[١٤٩]، ويقول : ﴿ **إن خير من استأجرت القوى الأمين** ﴾[١٥٠] .

وإذا كانت الحواس المعروفة هى قنوات أساسية فى المعرفة : تعلماً وتعليماً ، تصبح صحتها وتدريبها وسلامتها ورعايتها شرطاً جوهرياً لإمكان التعلم والتعليم .

بل إن حسن القيام بكثير من العبادات الإسلامية يتوقف على مدى ما يتمتع به الجسم من صحة وسلامة مثل الصيام والحج على سبيل المثال .

ثم يجيء الواجب الكبير ، والمهمة الجليلة ألا وهى الجهاد فى سبيل الله . صحيح أن سُبل الجهاد عديدة ومتنوعة ، إلا أن الجهاد بمعناه القتالى البدنى يظل ركناً أساسياً . وصحيح أن (الجيوش) هى التى يوكل هذا الأمر بها ، لكننا نعرف أيضاً أن المجتمع عندما يواجه بحرب عامة تصبح مهمة القتال مهمة كل قادر عليه ، مما يوجب على المدرسة الإسلامية أن تجعل من (التدريب العسكرى والإعداد القتالى) مهمة أساسية ، وأن يتم ذلك بطبيعة الحال فى إطار الشرعية الاجتماعية ، وفضلاً عن الشرعية الدينية ، يقول عز وجل : ﴿ **فليقاتل فى سبيل الله الذين يشرون الحياة الدنيا بالآخرة ومن يقاتل فى سبيل الله فيقتل أو يغلب فسوف نؤتيه أجرًا عظيمًا وما لكم لا تقاتلون فى سبيل الله والمستضعفين من الرجال والنساء والولدان الذين يقولون ربنا أخرجنا من هذه القرية الظالم أهلها واجعل لنا من لدنك وليا واجعل لنا من لدنك نصيرا الذين آمنوا يقاتلون فى سبيل الله والذين كفروا يقاتلون فى سبيل الطاغوت فقاتلوا أولياء الشيطان إن كيد الشيطان كان ضعيفًا** ﴾[١٥١] .

والإسلام يوجه المدرسة كذلك إلى جانب هام من جوانب تربية الجسم وهو الخاص بالغذاء ، فلا يكاد كتاب من كتب الفقه والتشريع تخلو من حديث عن الأطعمة والأشربة ، فمن الأطعمة ما حرمه الإسلام لضرره بصحة الإنسان أو بأخلاقه ، ومن الأطعمة ما حث عليه لأن تركه يضعف المسلم جسمياً أو معنوياً . ومن عادات الطعام أيضاً ما يضر فنهى عنه الدين ، ومنها ما ينفع فنظمه الدين وحث على اتباعه . ومن الملاحظ فى هذا المجال أن الإسلام يختلف فى تربيته الغذائية عن العلوم الحديثة فى أنه لا يقصر تعاليمه على الجانب المادى وحده ولا ينظر إلى بناء الجسم فحسب ، كما أشرنا عدة مرات ، بل هو يهتم من هذا الجانب بما له فعالية فى سلوك الإنسان وأخلاقياته[١٥٢] .

وللعب دور خطير فى مرحلة الطفولة بالذات ، فالطفل فى هذه المرحلة يمتلىء حياة ويفيض حيوية ، ولابد أن يعبر عن هذا الامتلاء والفيض تعبيراً ييسر النمو ولا يعوقه عن طريق اللعب ، ذلك أن اللعب تحرير سليم لطاقة الحيوية الفائضة عند الطفل ، تحرير يتخذ سبل الصحة لأنه من طفل يسعى إلى استجلاب المتعة بطريق سليم مشروع[١٥٣] . ثم إن اللعب ، بكونه تعبيراً عن فيض الحيوية واستجلاب المتعة عائد إلى حواس الطفل وأنشطته العقلية بالتنبيه والإثراء ، مما يشجع نموه العقلى الذى يوسع وينوع اتصالاته وتفاعلاته وأحكامه .

ويرتبط بتربية الجسم فى التربية الإسلامية ضرورة التعود على ممارسة الرياضة فى كافة صورها التى من شأنها أن تقوى الجسم وترفع من كفاءته . وإذا كانت النصوص الإسلامية قد أشارت إلى بعض الرياضات مثل الرمى والسباحة والعدو ، فإن من المسلم به أن هذا ليس (حصراً) لرياضات الجسم ، وإنما هى (أمثلة) نقيس عليها فى ضرورة تعلم وتعليم غيرها .

ويوصى الإسلام بأن يكون المرء حسن المنظر كريم الهيئة ، وقد ألحق هذا الخلق بآداب الصلاة : ﴿ يا بنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد ﴾[١٥٤] . وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلم المسلمين أن يعنوا بهذه الأمور وأن يلتزموها فى شئونهم الخاصة حتى يبدو المسلم فى سمته وملبسه وهيئته مقبولاً[١٥٥] . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا يدخل الجنة من كان فى قلبه مثقال ذرة من كبر ، فقال رجل : إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ونعله حسنة ، فقال : إن الله جميل يحب الجمال » ، فيما رواه مسلم .

وإذا كانت التربية الإسلامية تتطلب تربية المسلم على (القوة) ، إلا أنها قوة مضبوطة بتعاليم أخلاقية دقيقة تجعلها قوة بناء ورحمة لا قوة استبداد وجبروت ، ليست قوة بطش واعتداء وطغيان ، وإنما هى قوة ضبط واعتدال حتى يصبح هوى النفس تبعاً لمنهج القرآن ، فتسير فى كل أمورها على صراطه السوى دون إفراط وتفريط : ﴿ ولا تصعر خدك للناس ولا تمش فى الأرض مرحاً إن الله لا يحب كل مختال فخور واقصد فى مشيك واغضض من صوتك إن أنكر الأصوات لصوت الحمير ﴾[١٥٦] .

٩ – الإثراء الجمالى والوجدانى :

وليس هناك من يشك ، فى أن هذه الحياة الإنسانية التى نعد أبناءنا للدخول فى معتركها إذا كانت تتطلب منهم جهاداً ومغالبة وكفاحاً ونضالاً واقتحام المشكلات والصعاب والعوائق ، فإنها بحكم (إنسانيتها) تظل – مع هذا كله – فى أمس الحاجة للمسة حب ونسمة حنو وخفقة قلب ، انفعالاً برؤية جميل ، وانفعالاً بعاطفة إنسانية ، إن انفعالات الإنسان وعواطفه هى تلك الشحنة الكهربائية التى تمده بطاقة الحركة وقوة الدفع .

والإسلام فى تربيته للإنسان لا يقنع بإعداده لعالم الضرورة والواقع وإنما يلبى الفطرة الإنسانية فى تطلعها إلى عالم الجمال والوجدان ، فالإنسان لا يكتفى بالنظر إلى الجبال على أنها مجرد جبال ، وإنما يبصر الجانب الجمالى فيها عندما تكون مكسوة بالثلوج أو بالغابات . وهو لا يكتفى بالنظر إلى السحاب على أنه حامل للماء ، ولكنه يراه جميلاً فى أشكاله وألوانه ، وخاصة عندما ينتشر عليه فى بعض الأحيان طيف الشمس (قوس قزح) فى منظر رائع جميل . وهو لا يقف بالنسبة للنبات عند حد ، ولكنه ينفعل به عندما يورق ويزهر ، ويستمتع منه بزهره الأريج وشكله البهيج[١٥٧] .. وهكذا .

وإذا كان القرآن الكريم له ما له فى محتواه من حيث العقائد والمعاملات والتوجيهات وما إلى ذلك ما يقيم أمر الإنسان فى معاشه ومعاده ، فإن له أيضاً جوانبه الجمالية التى ينبغى أن تلفت المدرسة إليها طلابها وهى تعلمهم إياه ، فمن خصائص الماهية القرآنية لبعث

الإحساس بالجمال أن لغة القرآن الكريم فى بيانها وبلاغتها قد كفلت كفالة إعجازية للصور التى صورت بها المشاهدات الكونية والطبيعية والاجتماعية والمشاهد النفسية الغائرة فى سواء اللاشعور .. بل والمشاهد التاريخية الغائرة فى سواء الماضى الذى احتجب عن الحاضر بستار من الأساطير والأراجيف .. كل تلك المشاهد وما احتوته من مواقف ومناظر ، وقد جاءت فى تصوير لغوى فإن البيان القرآنى قد كفل لها ما يحتاجه المشهد المصور من تجسيم أو تجسيد للمعانى والأحداث . وفضلاً عن هذا فإنه يمازج بين الأضواء والظلال ويناسب بين الحركات تناسباً متكاملاً يبعث الحياة فى كل لمحة من لمحات المشهد وفى كل جانب من جوانبه . بل إن البيان القرآنى ليستجيش الانفعالات والخواطر النفسية بالموسيقى النوعية التى تنبعث من تراكيبه وألفاظه(١٥٨) .

والمدرسة الإسلامية مطالبة بالسير وفق المنهج القرآنى فى هذا المجال حيث إنه فى إحيائه وتربيته على التصور الخيالى والتصور الفكرى وكلا من الوعى والشعور فى الارتفاع بالإنسان عن جمود الإلف الذى يحجر الفكر ويخدر الإحساس ليصبح من ثم فى موقف وجودى منزه عن شواغل المعيشة ، ولئن كانت المشاهد تربطه بواقعه الاجتماعى أو بواقعه الطبيعى إلا أنه فى تساميه الوجودى يصبح فى موقف الإدراك المباشر للجمال . وتلك التجربة الجمالية المباشرة التى لا يصبح الإنسان فيها مجرد مستمتع بلذة الجمال المصور بياناً ولكن إحساسه بالجمال يرتفع إلى مرتبة الفكر الإيجابى الملتزم أخلاقياً بأن يغير ما بنفسه حتى تستقيم نفسه ويستقيم شأن مجتمعه(١٥٩) .

وتعد الموسيقى مجالاً هاماً من مجالات تنمية الحس الجمالى وما يصاحبها من غناء إذا كان ذلك يتم على مستوى رفيع ونظيف مما له شروطه وقواعده ، وقد خصص الغزالى كتاباً أسماه (أدب السماع والوجدان) فى كتابه « إحياء علوم الدين » وفيه بابان ، الأول : فى إباحة السماع ، والثانى : فى آداب السماع وأثاره فى القلب والجوارح . وقد استعرض أقوال القائلين بالتحريم وناقشها بأدلة عقلية ونقلية ، ثم أبان رأيه بالإباحة معتمداً على أحاديث صحيحة وحجج قوية(١٦٠) .

وثمة فن آخر يعتمد على التقليد والمحاكاة والتقمص وليس بمبتوت الصلة بما سبقه إذ هدفهما فى النهاية إمتاع البصر والسمع والفؤاد وأخذ العبرة وتجسيدها فى إطار تربوى سديد ، وذلك الفن هو التمثيل والمسرح(١٦١) .

والمدلول التربوى لهذا الفن هو التهذيب والإصلاح عن طريق غير مباشر ، فالوعظ والإرشاد يؤتى ثمرة بيد أنه قد يبعث على الملل أحياناً وتضيق به النفس ولاسيما إن أظهر

عيوبها وكشفها أمام نفسها ، والقرآن الكريم نفسه قليلاً ما يعظ مباشرة بل يتخذ من القصة طريقاً لبث ما يريده .

ومادام عنصر الجمال عميقاً فى الوجدان البشرى كما يتبدى فى كل كائنات هذا الكون ، ومادام الإنسان منفتح الأحاسيس لتلقى هذا الجمال ليصل مع هذا الكون والقرآن إلى رحابة الأفق الأعلى ، فلن يصادر الإسلام فناً هادفاً مستمد مقوماته من قيم الإسلام[١٦٢] .

والإسلام يربى المسلمين على التعاطف والمشاركة والوجدانية ، فيشعر المسلم بشعور أخيه فرحاً أو ترحاً ، ويعاونه ما استطاع المعاونة ويعمل على تفريج كرباته وإزاحة همه فيؤدى ذلك إلى التراحم والتناصر وما يرتبط بهما من الثقة بالنفس وبالآخرين وتقوية صلة الانتساب إلى أمة تفرح لفرح أبنائها وتحزن لحزنه وتبدو مظاهر ذلك كثيرة فى القرآن الكريم والسنة النبوية[١٦٣] .

وليس أروح للمرء ولا أطرد لهمومه من تركه وساوس الضغينة وثوران الأحقاد ، إذا رأى نعمة تنساق إلى أحد رضى بها وأحس فضل الله عليها ، وفقر عباده إليها وذكر قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « اللهم ما أصبح بى من نعمة أو بأحد من خلقك فمنك وحدك لا شريك لك ، فلك الحمد ولك الشكر » (أبو داود) ، وإذا رأى أذى يلحق أحداً من خلق الله رثى له ورجا الله أن يفرج كربه ويغفر ذنبه[١٦٤]

ومن المهم للمدرسة أن تتيقظ لبوادر الجفاء بين التلاميذ فتلاحقها بالعلاج قبل أن تستفحل وتستحيل إلى عداوة فاجرة ، والمعروف أن البشر متفاوتون فى أمزجتهم وأفهامهم ، وأن التقاءهم فى ميادين الحياة قد يتولد عنه ضيق وانحراف ، إن لم يكن صدام وتباعد ، ولذلك شرع الإسلام من المبادىء ما يرد عن المسلمين عوادى الانقسام والفتنة وما يمسك قلوبهم على مشاعر الولاء فنهى عن التقاطع والتدابر[١٦٥] .

ولابد لها أن تربى الأطفال منذ البداية على بعض العادات التى تضبط سلوكهم ، فلا ينفلت عيارهم ، وتعودهم على الامتناع عن بعض رغباتهم التى تزيد عن الحد . على ألا تصل إلى ذلك باستخدام القسوة ، فليس هدفها الانتقام من الطفل بطبيعة الحال ، ولا إنضاجه على شؤبوب من النار ، إنما وسيلتها هى الحب ، الحب المتمثل فى أسرة المدرسة والذى يربط المعلمين والفنيين والإداريين والتلاميذ ، ويجعل التوجيه نصيحة لينة رفيقة حازمة فى ذات الوقت تنفذ إلى القلب وتستقر فى الأعماق[١٦٦] .

والمدرسة الإسلامية هنا أمينة على محورة عواطف تلاميذها حول محور رئيسى

فلكه فتحقق اتساقها وقوتها بمدى قربها منه ودورانها فى فلكه وهو حب الله . ومن الغريب أن أى حب يولد فى النفوس الشحناء والتباغض والأثرة ماعدا حب الله فإنه يغذى نفوس الصادقين فى حبه بالمودة والرحمة والإيثار ويضع الأساس القوى لتنمية المشاركة الوجدانية بين المسلمين ، فالبداية انتظام عواطف التلميذ ووجداناته فى منظومة واحدة هى حب الله وما يتصل به من محبة الرسول صلى الله عليه وسلم واتباع ما أنزل الله عليه ، والنهاية حب الآخرين والتعاطف معهم والتماسك بهم ومعهم فى أمة إسلامية قوية[١٦٧] .

ومن الضرورى كذلك أن تحرص المدرسة على تنقية وجدان التلميذ المسلم من الأوهام ومثبطات العزائم ، فالمسلم الحق لا يعرف التشاؤم ولا تثنيه عن طريقه الأوهام لأنه مرتبط الوجدان بالله فلا يسلم نفسه لهواجس النفس ، ولذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « ثلاث لا يسلم منهن أحد : الطيرة والظن والحسد » قيل : فما المخرج منها يا رسول الله ؟ قال : « إذا تطيرت فلا ترجع ، وإذا ظننت فلا تحقق، وإذا حسدت فلا تبغ »[١٦٨] .

كما أن تلاميذ المدرسة الإسلامية بحاجة إلى أن يربوا على الاعتدال فى عواطفهم ، فلا يتطرفون فى أية عاطفة مهما كانت إيجابية حتى لا يطغيهم ذلك ويدفع الواحد منهم إلى تناسى حقوق الآخرين ، قال تعالى : **﴿ لكيلا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كل مختال فخور ﴾**[١٦٩] . والمراد الفرح الذى يؤدى إلى البطر والحزن الذى يوجب القنوط واليأس ، أى التطرف فى الفرح والحزن[١٧٠] .

١٠ - تربية الفتاة المسلمة وتعليمها :

إن النهضة التى يفترض أن يسهم التعليم الإسلامى فى إحداثها هى عملية إرادية لصياغة بناء حضارى اجتماعى متكامل ، يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وإبداعه ، ومن ثم فإن النهضة الراسخة والمطردة تتضمن عمليات الإبداع والتجديد كشرط لازم من شروطها[١٧١] .

وإذا كانت عملية الإبداع والتجديد الحضارى للأمة الإسلامية تتخذ معيار الإيمان بالله والفاعلية والموائمة ، وتعبئة القدرات الذاتية للطاقات البشرية فى حل المشكلات ووضع السياسات والتمكين للنهج القرآنى ، وشحذ الإنتاج الثقافى وإشاعة التدبير المستقبلى ، فإن ذلك يتطلب مقومات أساسية فى العلاقات الاجتماعية وفى مدى ما يتاح لأبناء الأمة من تفاعل وتواصل تأثير وتأثر ، وذلك كله لا يتحقق إلا فى إطار من المشاركة فى صنع الحياة القائمة على الشورى .

وهذا الإطار الإنمائى الحضارى يلقى مسئوليات مختلفة من الأفكار والممارسات السائدة للمرأة ، فدور المرأة فى الإسهام فى قضايا النهضة ، أخذًا وعطاء ، لا ينبغى أن يكون لمجرد

اللحاق والتساوى مع الرجل فى أنماط تنمية استهلاكية أو استمتاع بسلع وخدمات ، أو الطموح إلى الحصول على وظيفة ، وإنما هو القيام بمهام حددتها العقيدة الإسلامية وتحتاج للقيام بها إلى تربية خاصة .

وقيام المدرسة الإسلامية بدورها فى تربية الفتاة من هذا المنظور يقتضى وعيها ببعض ما يتعلق بالمرأة وضعاً ومكانة وتعليماً فى العقيدة الإسلامية .

يقول سبحانه وتعالى فى كتابة العزيز : ﴿ **وما خلق الذكر والأنثى إن سعيكم لشتى فأما من أعطى واتقى وصدق بالحسنى فسنيسره لليسرى وأما من بخل واستغنى وكذب بالحسنى فسنيسره للعسرى** ﴾[١٧٢] .

ففى جمع الذكر والأنثى فى القسم قرينة على نظرة الله تعالى المتساوية لهما أولاً ، ويسوغ القول بذلك أن ما جاء بعد الآية الأولى من الإشارة إلى اختلاف الناس فى فعل ما هو حسن صالح وما هو عكسه وتيسير الله لهم وقتها يشمل الذكر والأنثى ، ويكون فى هذا تقرير قرآنى لمبدأ تكليف الذكر والأنثى على السواء تكليفاً متساوياً بكل ما يتصل بشئون الدنيا والدين . ولمبدأ ترتيب نتائج سعى كل منهما وفقاً للفعل الذى يصدر عن كل منهما[١٧٣] .

وجمهور العلماء والمفسرين متفقون على أمر مهم بالنسبة لمدى النص القرآنى وهو أن كل ما جاء فى القرآن من خطاب موجه إلى المؤمنين والمسلمين فى مختلف الشئون بصيغة المفرد المذكر والجمع المذكر ما يتصل بالتكاليف والحقوق والأعمال العامة يعتبر شاملاً للمرأة إذا لم يكن فيه قرينة تخصصية بحيث يمكن أن يقال إن كل فرض على المسلمين فيه منح لهم أو حدد لهم أو حظر عليهم أو أبيح لهم أو طلب منهم أو نبهوا إليه أو ندد بهم من أجله من تدبر آيات الله وتفهمها والعلم بها وتنفيذ مضمونها ومن تكاليف تعبدية ومالية وبدنية ومن حقوق ومباحات ومحظورات وتبعات وآداب وأخلاق ومواقف فردية ومالية واجتماعية وما ترتب عليها من نتائج إيجابية وسلبية فى الدنيا والآخرة يشمل الرجل والمرأة على السواء دون أى تفريق وتمييز[١٧٤] .

وإذا كانت المرأة مسئولة خاصة فيما يختص بعبادتها ونفسها فهى مسئولة مسئولية عامة فيما يختص بالدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والإرشاد إلى الفضائل والتحذير من الرذائل . وقد صرح القرآن بمسئوليتها فى ذلك الجانب وقرن بينها وبين أخيها الرجل فى تلك المسئولية كما قرن بينها وبينه فى مسئولية الانحراف عن واجب الإيمان والإخلاص لله وللمسلمين : ﴿ **والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله أولئك سيرحمهم الله إن الله عزيز حكيم** ﴾[١٧٥] .

وإذن فليس من الإسلام أن تكف المرأة عن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر اعتماداً على ظن أو وهم أنه شأن خاص بالرجال دون النساء ، فللرجل دائرته وللمرأة دائرتها ، والحياة لا تستقيم إلا بتكاتف النوعين فيما ينهض بأمتهما ، فإن تخاذلا أو تخاذل أحدهما انحرفت الحياة الجادة عن سبيلها المستقيم(١٧٦) .

وهناك عبارة كثيراً ما ترددت على ألسنة الباحثين وأقلامهم بحسن نية وهى ما معناه أن الإسلام أباح للمرأة أن تتعلم ، فالوضع هنا وضع جواز وإباحة ، والعلم والتعليم للمرأة ليس فيما نفهم من استقراء نصوص الإسلام الرئيسية من الإباحة والجواز ، بل ليس حقاً من الحقوق ، إنه تكليف واجب ملزم ، وكل آيات العلم فى القرآن لم يخص بها الرجال دون النساء . إن القرآن الكريم يبدأ بالعلم والقلم والإنسان ، والإنسان هنا لعامة الجنس ، لا للرجل دون المرأة ، والله تعالى خلق الإنسان علمه البيان ، فالإنسان هنا لعامة الإنسانية لا للرجل دون المرأة(١٧٧) .

القضية هنا قضية الإيمان ، ليست القضية أن الحديث قال : إن العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ، ولكن العلم من الإيمان ، وما يجوز على الإيمان يجوز على العلم .

إن الله حين يضرب الأمثال يبين الآيات للذين يعلمون ، للذين يعقلون ، للذين يفقهون ، للذين يبصرون ، يضربها كذلك للذين يؤمنون فى نفس الصياغة يبين الآيات ويضرب الأمثال للذين يؤمنون و ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾ . [سورة فاطر : ٢٨] .

القضية هنا قضية الإيمان ، فهل من المباح والجائز على المرأة المسلمة أن تكون مؤمنة ؟ ما يجوز على العلم يجوز على الإيمان ، لأن العلم من الإيمان ، والنصوص صريحة كل الصراحة فى أن من قال إن العلم ليس من الإيمان ومن الجهاد فقد نقص عقله ، ولفقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد ، فالعلم من الإيمان ، فهل يقال فيه بالجواز وهل يقال فيه بالإباحة أم هو تكليف بل هو من جوهر إنسانية الإنسان .

وقد ضرب لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم مثلاً رائعاً فى الاهتمام بتعليم المراة ، فكان لا يبايع النساء اللاتى كن فى دار الشرك وجئن مسلمات حتى يمتحنهن ليعلم صدق إيمانهن : ﴿ يا أيها الذين آمنوا إذا جاءكم المؤمنات مهاجرات فامتحنوهن الله أعلم بإيمانهن فإن علمتموهن مؤمنات فلا ترجعوهن إلى الكفار .. ﴾(١٧٨) فالمقصود هنا هو التثبت من (الدوافع) و(النية) ، وهذا شرط هام ورئيسى لضمان حسن التربية .

فإذا ما انتهى الامتحان يجيء دور البيعة وفيها يتم تعليمٌ لأهم ما يجب أن تلتزم به المرأة من حدود الله وما يجب أن تنتهى عنه من المحرمات لقبولها فى المجتمع الإسلامى ، وقد أمر

رسول الله صلى الله عليه وسلم بذلك : ﴿ يا أيها النبى إذا جاءك المؤمنات يبايعنك على أن لا يشركن بالله شيئا ولا يسرقن ولا يزنين ولا يقتلن أولادهن ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن وأرجلهن ولا يعصينك فى معروف فبايعهن ﴾[١٧٩] .

وإذا كنا نرى أن الفتاة المسلمة لها أن تتلقى فى المدرسة أو غيرها من معاهد ومؤسسات التعليم مختلف العلوم والمعارف التى تريدها ، إلا أنه من الضرورى أن تختص بنوعية خاصة من مجالات التربية وأنواع المهارات والمعارف مما يتصل بطبيعتها الخاصة ووظيفتها الأساسية كأم وزوجة وربة بيت .

واختلاط الجنسين فى التعليم من المسائل الشائكة التى واجهها العالم من قديم الزمان ، ولا يزال يواجهها حتى الآن ، والخشية من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور جعلت الكثيرين يعلمونهن على حدة .

ويمكن أن نأخذ ونقرر من استقراء آراء كثيرة أن الحكم فى تعليم البنات والبنين صغاراً قبل أن تصل الفتيات حد الاشتهاء جائز لا شبهة فيه إذ ليس هناك مظنة المفسدة ولا يكون الاختلاط سبباً إليها ، وهذا ينسجم مع التعليم فى الصفوف الابتدائية .

أما التعليم المختلط بعد ذلك أى قرب نضوج الفتى والفتاة وفى سن البلوغ الذى يسمى بالمراهقة ، فلا يصح[١٨٠] .

مدى تحقيق الأهداف : الإمكانية والواقع

المفروض – فى المجتمع المسلم الذى يتحاكم إلى شريعة الله ويطبق منهج الله – أن تكون المدرسة إسلامية ، بمعنى أنها تربى تلاميذها ليكونوا مسلمين صالحين ، وتتمشى مع التربية الإسلامية التى بدأها الطفل فى المنزل ، وتسير بها خطوات جديدة نحو الاكتمال . بل المفروض – وفيها مدرسون متخصصون فى التربية – أن تصحح وتقوم ما عسى أن يكون البيت المسلم قد نسيه ، أو لم يحسن التوجيه فيه ، فليس كل الآباء موهوبين فى فن التربية ، وليس كلهم على المستوى المطلوب من حسن التصرف وسعة الإدراك والمرونة اللازم لعملية التربية ، أما المدرسة فتلك وظيفتها الأولى : أن تربى على منهج من التربية مدروس ومفصل ومؤصل ، وللمدرسين به خبرة وعلم[١٨١] .

فإذا ما تساءلنا عن إمكانية تحقيق المدرسة الإسلامية لهذه الأهداف التى أسلفنا شرحها فإن الإجابة الفورية هى بالإيجاب ، لا اندفاعاً حماسياً تحركه العاطفة المشبوبة ، وإنما لأننا

كنا بإزاء أهدافاً مستمدة من التوجيه القرآني والهدى النبوى ، وإذا كان ذلك كذلك ، فإن (الإمكانية) قائمة ومتوفرة ، ولكن فى المبادىء نفسها أما الواقع الذى تعيشه المدارس فممتلىء بعدد من العقبات والظروف المعاكسة التى يستحيل إزاءها أن نكتفى بما تحمله المبادىء والأهداف من إمكانية التحقيق لتتصور أنها بالضرورة ستجد السبيل سهلاً ميسوراً إلى عالم التنفيذ ودنيا الواقع ، من هذه العقبات والظروف المعاكسة :

ـ فللدولة نظامها التعليمى الذى يتضمن مراحل محددة الأهداف ، والمدى الزمنى اللازم لإتمام كل مرحلة ، والمقررات التى تتضمنها ، والامتحانات ، والشهادات التى تمنح ، ولابد من الالتزام بها على الرغم مما قد يحويه هذا النظام من سلبيات وأوجه قصور تربوى ، هذا فضلاً عما هو معروف من أن هذا النظام قد نشأ وترعرع فى ظل الاستعمار مما يجعله متعارضاً فى بعضٍ جوانبه مع التوجه الإسلامى الأصيل .

ـ فإن طلاب هذه المدارس مطالبون بأن يتولوا أعمالاً سواء فى مجالات الخدمة أو الإنتاج فى المجتمع الذى ينتسبون إليه قانوناً مع ما هو معروف من أن نظمه القائمة قد تتغاير فى بعض مظاهرها وقواعدها وأشكالها مع ما هو مطلوب إسلامياً .

ـ أن الفترة التى يقضيها الطلاب فى المدرسة الإسلامية يدور متوسطها فى أغلب الأحوال حول ست أو سبع ساعات ، وهذا يعنى أن الكم الزمنى الأكبر من يومهم يقضونه خاضعين لمؤثرات أخرى تأتى فى مقدمتها وسائل الإعلام التى تقدم كثيراً مما لا يتفق مع ما تقدمه هذه المدارس وتهدف إليه .

ـ أن العمل فى المدارس الإسلامية يتطلب بالضرورة كوادر بشرية على قدر عال من التأهيل ذى الأبعاد الثلاثة : البعد العلمى التخصصى ـ البعد التربوى النفسى ـ البعد العلمى الدينى . وهناك نقص فى هذه الكوادر فى الوقت الحالى سواء من الناحية الكمية أو النوعية .

ـ يتعرض الطلاب ، وخاصة فى مرحلة المراهقة إلى عواصف نفسية قد تسبب اضطرابات فى سلوكهم وقلقاً يعرقل العمل المطلوب ، خاصة وهم محاطون فى المجتمع الخارجى بعديد من المظاهر وأيضاً السلوكيات التى تدعم صور الانحراف وأشكاله[١٨٢] .

وبعـــد :

فإذا كان أى منهج فى الأرض يحتاج أن يكون المعلم الذى يقوم بالتربية على مقتضاه متشبعاً به ، مؤمناً بما جاء فيه ، متحمساً لتطبيقه ، وإلا فلن يرجى منه أن يطبقه بإخلاص ولا أن يؤتى ثماراً حقيقية على يديه .

إذا كان هذا هو الشأن فى أى منهج تربوى مطبق فى أى مكان فى الأرض ، فالمنهج الإسلامى هو أولى المناهج جميعاً أن يكون كذلك ؛ لأن ذلك أصل من أصوله العميقة : أن يكون قول الإنسان وعمله متطابقين : **﴿ يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون ﴾**[١٨٣] .

ثم إن الإسلام عقيدة ، كما أشرنا مرات عديدة ، فى الوقت الذى هو نظام حكم ، ونظام مجتمع ومنهج تربية ، وقد يصلح فى أى شيء أن يؤدى الإنسان عمله على طريقة (تسديد الخانة) إلا فى العقيدة . ومقتضى ذلك كله أن يكون المعلمون فى المدرسة الإسلامية مسلمين ، لا مسلمين بأسمائهم وشهادات ميلادهم ، فهذه إن أغنت فى أى مكان — وهى لا تغنى — فلن تغنى فى المدرسة بصفة خاصة ، حيث المجال هو التربية ، والتربية فى حاجة إلى إيمان حقيقى بالمنهج ، وليس إلى التظاهر بالإيمان به أو ادعاء الإيمان[١٨٤] .

ومع كل هذا الذى نقول ، فإننا ندرك تمام الإدراك أن هناك ما هو أشد خطراً من المعلم ألا وهو (المسرح) أو بمعنى أصح (الرحم) الذى تتخلق فيه العملية التربوية ، ويكتسب داخله التلاميذ شخصياتهم الإنسانية التى تحدد الصفة التى يكونون عليها فى الحياة . لكننا ندرك فى الوقت نفسه إمكانات المدرسة ، فهى لا ولاية لها ولا سبيل كى تغير من البنية الكلية للمجتمع فى نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية كى يكون (إسلامياً) ، ولكنها تستطيع أن تسهم فى ذلك عن طريق تنشئتها لتلاميذها على النهج الإسلامى ، وهذا لا يتم إلا بوجود هذا المعلم الذى يتمثل هذا المنهج فكراً وسلوكاً .



الهوامش

(١) محمد الهادى عفيفى : **فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ ، ص ٢٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٨ .

(٣) جون ديوى : **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٤ ، ص ١٠٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

(٥) ببيه ياسين : **أبعاد متطورة للفكر التربوى** ، القاهرة ، الخانجى ، ١٩٧٩ ، ص ٣٠٤ .

(٦) محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ ، ص ١٣٦ .

(٧) المرجع السابق ، ص ١٣٧ .

(٨) فيليب . هـ . فينكس : **فلسفة التربية** ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ٨٢٨ .

(٩) المرجع السابق ، ص ٨٢٩ .

(١٠) وزارة التربية والتعليم (مصر) : **دراسات فى تطوير التعليم** ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١٠ .

(١١) محمود السيد سلطان : **الأهداف التربوية فى إطار النظرية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الحسام ، ١٩٨١ ، ص ٤٥ .

(١٢) ماجد عرسانّ الكيلانى : **أهداف التربية الإسلامية** ، المدينة المنورة ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣ .

(١٣) المرجع السابق ، ص ٣٤ ، مكتبة دار التراث .

(١٤) عمر محمد التومى الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ٣٠٤ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ٣٠٥ .

(١٦) سورة التوبة : ١٠٣ .

(١٧) سورة البقرة : ١٨٣ .

(١٨) سعيد إسماعيل على : **أصول التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٢ .

(١٩) سورة الطلاق : ٢ ، ٣ .

(٢٠) سورة فُصّلت : ٣٤ .

(٢١) محمد زكريا البرديسى : **اصول الفقه** ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٩ ، ص ١٦٨ .

(٢٢) سورة غافر ٤٠ .

(٢٣) سورة الكهف ١٠٧ .

(٢٤) سورة الإسراء : ٣٢ .

(٢٥) سورة آل عمران : ١٨٠ .

(٢٦) سورة التوبة : ٣٤ ، ٣٥ .

(٢٧) علي خليل مصطفى : **أهداف التربية الإسلامية** ، المدينة المنورة ، مكتبة إبراهيم حلبي ، ١٩٨٧ ، ص ٢٥ .

(٢٨) عبد الحميد الهاشمي : **الرسول المربي** ، دمشق ، دار الثقافة ، ١٩٨١ ، ص ٧٢ .

(٢٩) سورة المائدة : ٦٧ .

(٣٠) سورة النحل : ٤٤ .

(٣١) الرسول العربي المربي ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

(٣٢) سورة الحشر : ٧ .

(٣٣) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار القلم ، ط٢ ، د.ت ، ص ٣٩ ، ج١ .

(٣.٤) المرجع السابق ، ص ٤٠ .

(٣٤) (مكرر) ـ سيد عبد الحميد موسى : **النفس المطمئنة** ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٣ ، ص ١٨ .

(٣٥) سورة آل عمران : ٧٩ .

(٣٧) سورة الانشقاق : ٦ .

(٣٨) سورة النجم : ٤٢ .

(٣٩) سورة الأنعام : ١٦٢ ـ ١٦٣ .

(٤٠) أحمد عبد الحميد غراب: **الشخصية الإنسانية في ضوء القرآن الكريم** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٤٦ .

(٤١) عبد الرحمن النحلاوي : **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٩٨٨ ، ص ٤٢ .

(٤١) (مكرر) ـ عبد الله علوان : **تربية الأولاد في الإسلام** ، بيروت ، دار السلام ، ١٩٨١ ، جـ١ ، ص ١٦٣ .

(٤٢) سورة ص : ٢٩ .

(٤٣) سورة محمد : ٢٤ .

(٤٤) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، جـ٢ ، ص ٢٩ .

(٤٥) تربية الأولاد في الإسلام ، جـ٢ ، ص ٨١٩ .

(٤٦) المرجع السابق ، ص ٨٢٢ .

(٤٧) محفوظ علي عزام : الأساس العقائدي للتربية ، في : (**المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية**) ، القاهرة ، جمعيات الشبان المسلمين العالمية ، ١٩٨٧ ، جـ٢ ، ص ٤٣٦ .

(٤٨) سعيد إسماعيل علي : **ديموقراطية التربية الإسلامية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ٢٠٦ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ٢٠٧ .

(٥٠) محمد أحمد خلف الله : **الأسس القرآنية للتقدم** ، القاهرة ، سلسلة كتاب الأهالي ، حزب التجمع ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٣٦ .

(٥١) المرجع السابق ، ص ٣٧ .

(٥٢) خالد محمد خالد : **الدين فى خدمة الشعب** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ص٢ ، د. ت ، ص ١١ .

(٥٣) المرجع السابق ، ص ١٢ .

(٥٤) أحمد فؤاد الأهوانى : **القيم الروحية فى الإسلام** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة دراسات فى الإسلام ، العدد ٢١ ، ١٩٦٢ ، ص ١٢٠ .

(٥٥) المرجع السابق ، ص ١٢٢ .

(٥٦) محمد أحمد خلف الله : **مفاهيم قرآنية** ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٧٩) ، يوليو ١٩٨٤ ، ص ٥ .

(٥٧) المرجع السابق ، ص ١٢٢ .

(٥٨) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٤ ، ص ٥ .

(٥٩) سورة العنكبوت : ٤٥ .

(٦٠) سورة التوبة : ١٠٣ .

(٦١) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ٦ .

(٦٢) الشيباني : **فلسفة التربية الإسلامية** ، ص ٢٢٣ .

(٦٣) أحمد محمد الحوفى : **من أخلاق النبى** ، القاهرة ، دار نهضة مصر ، ١٩٧٩ ، ص ٤٣ .

(٦٤) عبد الحى محمد قابيل : **المذاهب الأخلاقية فى الإسلام** ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ص ١١٠ .

(٦٥) المرجع السابق ، ص ١١٣ .

(٦٦) المرجع السابق ، ص ١١٤ .

(٦٧) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

(٦٨) المرجع السابق ، ص ١٢٣ .

(٦٩) عبد الرحمن حسن حبنكة الميدانى : **الأخلاق الإسلامية** ، بيروت/ دمشق ، دار القلم ، ١٩٧٩ ، جـ١ ، ص ١٩٣ .

(٧٠) المرجع السابق ، ص ١٩٤ .

(٧١) محمد الغزالى : **مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠ .

(٧٢) محمد عطية الأبراشي : **التربية الإسلامية وفلاسفتها** ، القاهرة ، عيسى البابى الحلبى ، ١٩٦٩ ، ص ١١٦ .

(٧٣) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(٧٤) الميدانى : **الأخلاق الإسلامية** ، جـ١ ، ص ١٨٥ .

(٧٥) محمد أبو زهرة : **الولاية على النفس** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، د. ت ، ص ٥ .

(٧٦) المرجع السابق ، ص ١٧ .

(٧٧) سورة البقرة : ١٢٩ .

(٧٨) سورة آل عمران : ١٦٤ .

(٧٩) سورة البقرة : ١٥١ .
(٨٠) النحلاوى : **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة** ، ص ٦٢ .
(٨١) محمد الغزالى : **مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية** ، ص ١٦ .
(٨٢) المرجع السابق ، ص ١٧ .
(٨٣) المرجع السابق ، ص ١٨ .
(٨٤) سورة الذاريات : ٢٠ .
(٨٥) سورة فاطر : ٢٧ ، ٢٨ .
(٨٦) محمد شديد : **منهج القرآن فى التربية** ، بيروت ، دار الأرقم ، د. ت ، ص ١٣٩ .
(٨٧) عباس محمود العقاد : **التفكير فريضة إسلامية** ، القاهرة ، دار القلم ، د. ت ، ص ٨٥ .
(٨٨) محمد عمر القصار : **المنهج الإسلامى فى تعليم العلوم الطبيعية** ، مكة المكرمة ، رابطة العالم الإسلامى ، سلسلة دعوة الحق (٣٠) ، يونية ١٩٨٤ ، ص ١٤٩ .
(٨٩) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ٢١٣ .
(٩٠) المرجع السابق ، ص ٢٢١ .
(٩١) زكى نجيب محمود : **تجديد الفكر العربى** ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧١ ، ص ٣١٠ .
(٩٢) المرجع السابق ، ص ٣١١ .
(٩٣) الجاحظ : **رسائل الجاحظ** ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، د. ت ، جـ١ ، ص ٩١ .
(٩٤) المعهد العالمى للفكر الإسلامى : إسلامية المعرفة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١١٣ .
(٩٥) المرجع السابق ، ص ١١٤ .
(٩٦) عبد العال سالم مكرم : **الفكر الإسلامى بين العقل والوحى** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص ٢٧ .
(٩٧) المرجع السابق ، ص ٣٠ .
(٩٨) محمد أحمد خلف الله : **مفاهيم قرآنية** ، ص ١٥٥ .
(٩٩) سورة البقرة : ٢٥٦ .
(١٠٠) سورة يونس : ٩٩ .
(١٠١) سورة البقرة : ٢٦٠ .
(١٠٢) عائشة عبد الرحمن : **مقال فى الإنسان** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص ٩١ .
(١٠٣) باولو فرايرى : **تعليم المقهورين** ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ٥١ .
(١٠٤) المرجع السابق ، ص ٥٢ .
(١٠٥) أحمد محمد الحوف : **القرآن والتفكير** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة دراسات فى الإسلام (١٧٠) ، ١٩٧٥ . ص ١٤٠ .
(١٠٦) سورة الأعراف : ١٧٩ .

(١٠٧) محمد كامل الحتة : **القيم الدينية والمجتمع** ، القاهرة ، دار المعارف ، سلسلة اقرأ (٣٨٧) ، ١٩٧٤ ، ص ٦٥ .

(١٠٨) سورة التوبة : ١٢٢ .

(١٠٩) شاكر عبد الجبار : **المنهج العلمي للاعتقاد** ، بغداد ، مكتبة القدس ، ١٩٨٤ ، ص ١١٤ .

(١١٠) أحمد كمال أبو المجد : **حوار لا مواجهة** ، الكويت ، كتاب العربي (٧) ، إبريل ١٩٨٥ ، ص ٣٤ .

(١١١) عمر عبيد حسنة : **نظرات في مسيرة العمل الإسلامي** ، الدوحة ، كتاب الأمة (٨) ، رئاسة المحاكم الشرعية ، ١٤٠٥هـ ، ص ٤٦ .

(١١٢) سعيد إسماعيل علي : الوظيفة التربوية في المجتمع ، في : **الفكر التربوي العربي الإسلامي** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ١٩٨٧ ، ص ٧٢٥ .

(١١٣) ابن خلدون : **المقدمة** ، القاهرة ، دار الشعب ، د. ت ، ص ٣٦١ .

(١١٤) سيد قطب : **معالم في الطريق** ، القاهرة ، د. ت ، د. ن ، ص ٧١ .

(١١٥) عائشة عبد الرحمن : **الشخصية الإسلامية** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٣ ، ص ١٨٤ .

(١١٦) سورة آل عمران : ١٠٣ .

(١١٧) صلاح الفوال : **التصوير القرآني للمجتمع** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢١٩٨٥ ، جـ١ ، ص ٥٩٢ .

(١١٨) سورة النساء : ٧٥ .

(١١٩) زينب رضوان : **النظرية الاجتماعية في الفكر الإسلامي** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢ ، ص ٢٦٦ .

(١٢٠) سورة الأنعام : ١٥١ .

(١٢١) عبد القادر أحمد عطا : مقدمته لكتاب أبي بكر أحمد بن محمد بن هارون الخلال : **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر** ، القاهرة ، دار الاعتصام ، ١٩٧٤ ، ص ٤٦ .

(١٢٢) سيد أحمد عثمان : **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٧٩ ، ص ٢١٥ .

(١٢٣) المرجع السابق ، ص ٢١٦ .

(١٢٤) أحمد كمال أبو المجد : حوار لا مواجهة ، ص ٥٦ .

(١٢٥) نظرات في مسيرة العمل الإسلامي ، ص ٦٩ .

(١٢٦) البهي الخولي : **الثروة في ظل الإسلام ، القاهرة ، دار القلم ، ١٩٨١ ، ص ٦٢ .**

(١٢٧) المرجع السابق ، ص ٦٣ .

(١٢٨) عبد الحق الشكيري : التنمية الاقتصادية في المنهج الإسلامي ، الدوحة ، كتاب الأمة (١٧) فبراير ١٩٨٨ ، ص ١٤٧ .

(١٢٩) عبد الهادي علي النجار : **الإسلام والاقتصاد** ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة (٦٣) ١٩٨٣ ، ص ٤٩ .

(١٣٠) سورة الأنعام : ١٦٢ ، ١٦٣ .

(١٣١) منذر قحف : النظام الاقتصادى الإسلامى ، فى **المسلم المعاصر** ، بيروت ، العدد/٢٠ أكتوبر/ ديسمبر ١٩٧٩ ، ص ٤٦ .
(١٣٢) عبد السميع المصرى : **مقومات العمل فى الإسلام** القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٢ ، ص ١٥ .
(١٣٣) الشكيرى ، ص ١٤٥ .
(١٣٤) محمد أحمد الغنام : المدرسة المنتجة ، فى **مجلة التربية الجديدة** ، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، العدد ٢٩ ، ١٩٨٣ ، ص ١٠ .
(١٣٥) محمود أبو سمرة : فى الفكر التربوى العرفى الإسلامى ، ص ٥٣٣ .
(١٣٦) محمد الغزالى : **خلق المسلم** ، ص ١٤٧ .
(١٣٧) سورة الحجر : ٢٩ .
(١٣٨) محمود أبو سمرة : ص ٥٣٧ .
(١٣٩) سورة المؤمنون : ١٢ ــ ١٤ .
(١٤٠) سورة النمل : ٨٨ .
(١٤١) سورة التغابن : ٣ .
(١٤٢) محمود أبو سمرة : ص ٥٣٨ .
(١٤٣) سورة الأعلى : ٢ .
(١٤٤) سورة الانفطار : ٦ ــ ٨ .
(١٤٥) محمود أبو سمرة ، ص ٥٣٨ .
(١٤٦) سورة البينة : ٤ .
(١٤٧) محمود أبو سمرة ، ص ٥٣٨ .
(١٤٨) أحمد شوقى الفنجرى : **الطب الوقائى فى الإسلام** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ ، ص ٧٣ .
(١٤٩) سورة البقرة : ٢٤٧ .
(١٥٠) سورة القصص : ٢٦ .
(١٥١) سورة النساء : ٧٤ ــ ٧٦ .
(١٥٢) الطب الوقائى فى الإسلام ، ص ٤٢ .
(١٥٣) سيد عثمان : المسئولية الاجتماعية ، ص ٨٧ .
(١٥٤) سورة الأعراف : ٣١ .
(١٥٥) محمد الغزالى : خلق المسلم ، ص ١٥١ .
(١٥٦) سورة لقمان : ١٨ ، ١٩ .
(١٥٧) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، جـ١ ، ص ١٨٤ .
(١٥٨) محمد عبد الواحد حجازى : **الإحساس بالجمال فى ضوء القرآن الكريم** ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ٣٩٧ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ١٦ .
(١٥٩) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(١٦٠) السيد أحمد الشحات ، فى : **الفكر التربوى العربى الإسلامى** ، ص ٩٢٧ .

(١٦١) المرجع السابق ، ص ٩٢٨ .

(١٦٢) المرجع السابق ، ص ٩٣١ .

(١٦٣) عبد العزيز عبد البديع عمر ، فى : المرجع السابق ، ص ٥٠٤ .

(١٦٤) محمد الغزالى : خلق المسلم ، ص ٨٢ .

(١٦٥) المرجع السابق ، ص ٨٤ .

(١٦٦) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، جـ١ ، ص ١٤٦ .

(١٦٧) عبد البديع عبد العزيز ، ص ٥٢٦ .

(١٦٨) المرجع السابق ، ص ٥٢٤ .

(١٦٩) سورة الحديد : ٢٣ .

(١٧٠) عبد البديع عبد العزيز ، ص ٥٢٥ .

(١٧١) حامد عمار : **فى بناء الإنسان العربى** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣٣ .

(١٧٢) سورة الليل : ٣ ـ ١٠ .

(١٧٣) محمد عزة دروزة : **المرأة فى القرآن والسنة** ، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٦٧ ، ص ٢٩ .

(١٧٤) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

(١٧٥) سورة التوبة : ٧١ .

(١٧٦) محمود شلتوت : **الإسلام : عقيدة وشريعة** ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٥ ، ص ٢٢٥ .

(١٧٧) زينب حسن حسن ، فى: **الفكر التربوى العربى الإسلامى** ، ص ٩٦١ .

(١٧٨) سورة الممتحنة : ١٠ .

(١٧٩) سورة الممتحنة : ١٢ .

(١٨٠) سعيد إسماعيل على : **ديموقراطية التربية الإسلامية** ، ص ١١٢ .

(١٨١) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** ، جـ٢ ، ص ١٧٣ .

(١٨٢) سعيد إسماعيل على : المدارس الإسلامية والتحديات التى تواجهها ، فى مجلة : **دراسات تربوية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد ١٥ ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ٢٦ .

(١٨٣) سورة الصف : ٢ ، ٣ .

(١٨٤) منهج التربية الإسلامية ، جـ٢ ، ص ١٧٤ .

تعقيب على بحث

"أهداف المدارس الإسلامية"

للأستاذ الدكتور / سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية – جامعة عين شمس

مقدم من أ. د. يوسف عبد المعطى

الخبير باللجنة الوطنية الكويتية لليونسكو – بالكويت

بسم الله الرحمن الرحيم

قراءة لبحث
أهـداف المــدارس الإســلامية
للدكتور/سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية ـ جامعة عين شمس

إعـــداد :

د . يوسف عبد المعطى

الخبير باللجنة الوطنيــة

الكويتية لليونسكو بالكويت.

(١) الموضوع وموقعه من الأهمية :

حين أتممت القراءة الأولى لهذا البحث وجدتنى مدفوعاً بلا توقف لإعادة القراءة أكثر من مرة . فقد أدركت أنى أقف أمام عمل أصيل ، يجمع بين الشمول والعمق ، ويتميز بإعمال الفكر المتأمل والالتزام الصادق بالكتاب والسنة وفى وعى وأصالة . وهو ما تعودناه من الأستاذ سعيد إسماعيل فى بحوثه ، ودراساته التى فتحت أمام الفكر الإسلامى فى مجال التربية آفاقاً جديدة .

ولقد كان اختيار موضوع البحث موفقاً تماماً فالنظر إلى المناهج التربوية فى ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة ينبغى أن ينطلق من النظر إلى الأهداف التى تستقى منها هذه المناهج والتي تعبر عن الفلسفة القائمة وراء هذه الأهداف . وإذا كان الهدف الذى نتطلع إليه جميعاً ثمرة لهذا اللقاء هو المساهمة فى حركة التجديد والتأصيل التربوى للمدارس الإسلامية فإن هذا التجديد لا يمكن أن يحدث دون أن تسبقه دراسة جادة عن الأهداف التى تحدد وجهة التربية وغايتها ، ومن ثم مناهجها ، وطرائقها ، وإعداد معلميها وسائر مكونات المنظومة التربوية ؛ لأنه إذا تحددت الغايات والأهداف اتضح الطريق وتحدد المنهج ، واتضحت المعايير التى يمكن فى ضوئها المفاضلة بين مختلف الطرائق والأساليب المتاحة لتحقيق هذه الأهداف

وأهمية الأهداف فى العمل التربوى أوضح من أن تساق البراهين للتدليل عليها فالممارسات الميدانية للتربية فى عالمنا العربى تطلعنا على غياب واضح لدى الممارسين العاملين فى التربية للأهداف والنتائج المحددة التى ينتظرون أن تتحقق نتيجة لما يمارسونه من تعلم إذا استثنينا « التحصيل الدراسى » الذى ينحصر فى القدرة على استرجاع المادة التعليمية فى أوراق الامتحان أما التغيرات السلوكية المحددة المستهدفة وأولوياتها فى منهج تفكير المتعلم وقيمه، ومهاراته ومستوى هذا التغيير ونوعه وفاعليته والذى يمثل النمو الحقيقى فى الشخصية الإنسانية نتيجة التعلم والتفاعل المنتظر بين المتعلم وبيئته ومجتمعه وعالمه فنادراً ما نجد وعياً بها، وتحديداً واضحاً لها، وانطلاقاً منها فى عمل المعلمين أو القائمين على عمليات الإدارة التربوية والمدرسية .

وقد لمسنا خلال برنامج تدريبى قريب لتطوير الإدارة المدرسية بهدف تحمل المدرسة قدراً أكبر من الاستقلال والمسئولية الذاتية،أن أغلب هؤلاء العاملين لا يستطيعون تحديد أهداف واضحة للمرحلة التعليمية التى يعملون بها كما أنهم لم يتمكنوا من بيان التغيرات التى يستهدفون تحقيقها فى سلوك المتعلمين إذا استثنينا ما أطلقوا عليه « إتقان » المادة الدراسية أو التمكن منها . وقد لاحظنا أن وثائق « أهداف التربية » فى عديد من نظم التعليم فى الدول العربية تبقى فى عهدة الناظر أو المكتبة ولا تتيسر للتداول بين المعلمين ولا يتوافر فى الوقت نفسه لدى المعلمين أدوات ميسرة تدربوا عليها يمكنهم استعمالها لقياس التغيرات التى حددتها وثائق الأهداف .

وإذا كان ذلك الحال فى نظم التعليم العامة والممارسات الميدانية فى نظم تعليمية مستقرة فإن أهداف المدارس الإسلامية وهى ميدان جديد بحاجة واضحة لعمل علمى ممتد اتجهت إليه عدد من الدراسات . وتناولته فى ثنايا أبحاث عامة حول التربية الإسلامية دراسات أخرى ولكن ماتزال الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة التأصيلية التى تجمع ما توافر حول هذا الموضوع وتدبر حوله الحوار .

(٢) مخطط البحث وأجزاؤه :

احتوى البحث على مقدمة وجزأين وخاتمة :

وبعد المقدمة أو التمهيد يتناول الجزء الأول من البحث موقع الأهداف من العمل التربوى

ودورها وقد اهتم هذا الجزء بتعريف الهدف وتحديده وبيان دوره فى العمل التربوى وركز على أن الهدف صورة مستقبلية مستهدفة تسعى لقيادة الحاضر نحوها من خلال عملية تحول وتكامل فالأهداف استبصار وتدبر وتحديد لغايات مرجوة .

وتحديد ملامح هذه الصورة وتفاصيلها وأجزاءها يقود العمل التربوى الذى يجرى لإكماله فهى تضيء أمامه التحولات المستهدفة التى ينبغى إجراؤها فى الواقع كما أن تحديد الأهداف يسهم فى المعاونة على انتقاء الوسائل الأكثر ملائمة ، وتنظيم واختيار أساليب استخدام تلك الوسائل ، وأنواع التدريب والتقويم اللازمة .

وقد استطاع البحث أن يقدم رؤية توفيقية للعلاقة بين الوسائل والأهداف فالأهداف تقدم البصيرة ، والمعايير التى تختار فى ضوئها الوسائل ، أما الوسائل فتقدم الأدوات الفعالة لتحقيق تلك الأهداف وقد أحسن البحث وصف تلك فأبان « أن الأهداف دون وسائل لتحقيقها رؤية باطلة والوسائل دون موجهات وأهداف تقود وجهة استخدامها ضرب من الضياع » ورأى البحث من هذا المنظور أن الهدف فى العمل التربوى المستمر يمكن اعتباره وسيلة لهدف أبعد ، وفرصة لبداية جديدة . فالوسائل بذلك أهداف مباشرة وتقريبية أو نهائية . والبحث بذلك يرفض الفصل الحاسم بين الأهداف كموجهات واهداف كأغراض ويرى من ناحية عملية أن ينظر إلى الأهداف من حيث أفقها الزمنى : أى أهداف طويلة الأمد ، وأهداف قصيرة الأمد .

وكنا نود لو أتيح المجال أمام البحث ليسهم فى هذا المجال بتحديد وظيفى لمصطلحات الهدف ، والغرض ، والمرمى ، والغاية التى يجرى استعمالها فى أدبيات التربية العربية دون اتفاق عام ، أو تحديد واضح . وهو أمر تعانى منه لغات أخرى إذ يجرى استخدام كلمات Aims ، و Goals ، و Objectives بغير ضابط دقيق وإن كان الملاحظ أن استخدام Objectives يشيع فى الكتابات الأمريكية أكثر منه فى الإنجليزية . كما أن بعض الباحثين يرون أن Aims و Goals هى كلمات تشير إلى الأهداف بعيدة المدى أو ما يطلق عليه المرامى .

ونعتقد أن ما اتجه إليه البحث من الأخذ بمنحى عملى فى النظر إلى الأهداف وتقسيمها إلى بعيدة المدى وقصيرة المدى ومن حيث المستوى إلى أهداف فلسفية عامة تركز على النسق القيمى للمجتمع وحركته ونظامه كموجهات أساسية وأهداف استراتيجية تترجم هذه الرؤية العامة إلى مجموعة من السياسات والبدائل والتدابير ومستوى ثالث من الأهداف تركز على

الجوانب التنفيذية فتحدد المهام السلوكية لكل مرحلة تعليمية وتبين مجالاتها وأدوات وأساليب قياسها وتقويمها هو إسهام ملائم ينبغى العمل على إشاعته ليكون حديثنا عن الأهداف فى إطار لغة مشتركة .

من أين وكيف تستقى الأهداف :

يشير الباحث إلى أننا إذا تساءلنا عن المصدر الذى ينبغى أن تستقى منه أهداف التربية الإسلامية فإننا سوف نواجه فريقين من الآراء :

فريق يتعجب من طرح هذا التساؤل على أمة مسلمة ديناً وحضارة فليست أهداف التربية إلا ترجمة لأهداف الأمة وعقيدتها وقيمها وحضارتها ورؤيتها المستقبلية النابعة من ذلك والتى تود أن تراها ممثلة فى سلوك أبنائها . فالإسلام بكتابه وسنة نبيه هو المصدر الذى تستقى منه الأمة وجهتها وأسلوب حياتها ، ونظام تربية أجيالها .

وفريق ثان يحصر هذا المصدر فيما يتصل بمقرر دراسى هو مقرر الدين الإسلامى فالدين فيما يراه هذا الفريق جانب شخصى بين العبد وربه أما سائر شئون الحياة ومن بينها التربية فتستقى من الواقع الاجتماعى ومشكلاته والتجربة الإنسانية وخبرتها فى التماس الحلول .

ويقودنا هذا الموقف إلى القضية الكبرى التى تواجه كل حوار يدور حول الوجهة والهدف فى مجتمعاتنا العربية الإسلامية وهى قضية الانتماء والهوية الذاتية لهذه المجتمعات . تلك القضية التى تطرح تحت أسماء وشعارات عديدة وإن كان جوهر القضية واحداً سواء أطلقنا عليها الأصالة والمعاصرة أو الإسلامية والعلمانية أو التنوير والتقليد أو غيرها من المسميات .

ونحن نود فى هذا المقام أن نبحث صادقين عن الأرضية المشتركة التى يمكن أن يلتقى عليها الصادقون فى البحث عن خلاص هذه الأمة ونهضتها . ومن هنا لا نود أن ننطلق من اتهام أو تقسيم حاد لأخواتنا فى مجتمعنا . فالمرء يشعر من خلال الحوار الذى عشناه خلال أكثر من أربعين عاماً أنه باستثناء مجموعات منعزلة محدودة لا تمثل التيار أو النهر العام لاتجاهات الأمة فإن الإسلام ليس موضع خلاف فقلب هذه الأمة مؤمن ليس فيه ضراوة الكفر أو حدة الإنكار والإلحاد إنما هو نوع من التخوف أو القلق أفرزته محنة أمة تراكم عليها من الهزائم والقهر والاستبداد ، ومحاولات طمس إرادتها ، وحرمانها من الرأى والمشاركة فى أمور حياتها ، واستعمال عقلها أداة لتطوير حياتها مما جعل المتطلعون لنهضتها من أبنائها الذين يوذون الخروج بها من آسار التخلف والاستبداد والقهر يتخوفون من كل دعوة إلى ما يظنونه تسليماً بلا فكر ، وتقليداً لماض بلا اتصال مع الحاضر ومشكلاته ومعاناة الجماهير وقضاياها الحيوية ، وعزلاً للناس فى غيبوبة من الهروب عن التصدى للواقع والسعى لتغييره والاكتفاء برفض

الحاضر وعدم امتداد الرؤية للمستقبل والتركيز على العودة إلى الماضى . والإسلام هو الحل عند هؤلاء مرتبط بنماذج يَرْوُونها لبعض الناشئة الذين يربطون العودة إلى الإسلام بأشكال فى الملبس أو توقف عند جزئيات ورفض للحوار وإطلاق للأحكام العامة . وهكذا أصبحت الصورة لديهم مقابلة بين الفكر والتسليم ، ومجتمع الشورى والديمقراطية ومجتمع الطاعة بلا حوار . وحصاد هذه الرؤية تجعلهم يرون أن المدارس الإسلامية هى مدارس سوف يتخرج منها المقلدون بلا فكر ، المتعصبون بلا تسامح ، المنشغلون بقضايا ماضوية ، تاهوا فى ثنايا كتابات الماضى وحواشيه عن معاناة الواقع وبذل الجهد الصادق للتمكن من قوانين حركته واستثمارها لعمارة الحياة وتنميتها وتطوير أساليب لعيش بها .

ويسهم فى زيادة هذا التخوف والقلق وتضخيمه ما يقوم به البعض من سحب الكتابات الغربية عن الدين وموقفه من حركة التنوير والنهضة على الدعوة إلى العودة إلى الإسلام وتربية الأجيال على هديه ، والمقارنة التى تجرى بين مجتمعاتنا وأخلاقياتنا ومجتمعات معاصرة دون تفرقة بين الإسلام وتعاليمه والمسلمين وممارساتهم وما يشوب حركات الصحوة من بعض ممارسات يحجب خلالها الحماسُ والاندفاع الرؤيةَ الشاملة فيكون تركيز على الهوامش دون الأصول أو افتقاد لآداب الاختلاف ومنهج الإسلام فى الحوار .

ونعتقد أن هذا البحث يقدم لهؤلاء المتخوفين فرصة صادقة للمراجعة والحوار بتحديده لأهداف المدارس الإسلامية والصورة التى نريدها للناشىء المسلم فى منهج فكره ، ورؤيته للكون والحياة والإنسان ، ويعنى التعبد ، ودور المسلم فى مجتمعه وعلاقاته بالآخرين ، ومفهوم العلم والتعلم للفتى والفتاة . فهذه الأهداف المحددة يمكن أن تكون الأرضية المشتركة التى ينطلق منها الجميع فى تنوع وإثراء للوسائل .

أما آليات بناء الأهداف فى صورتها المتكاملة للمدارس الإسلامية . والبحوث والدراسات التى ينبغى أن تمهد لذلك فهذا مجال واسع يحتاج إلى وقفة وحوار مستفيض فمازالت الدراسات والبحوث التى حاولت تحديد أهداف التربية الإسلامية تقوم على جهود أفراد وليس نتيجة عمل مؤسسى . ومع تقديرنا الكامل للجهود الأصيلة فى هذا المجال والتى تشكل فى اعتقادنا قاعدة يمكن أن ينطلق منها عمل مؤسسى ينتفع به كل العاملين فى مجال التربية الإسلامية وبخاصة هذه الجهود الساعية فى صدق لتوفير مدارس تربى الناشئة على هدى الإسلام وتعاليمه وهى جهود جمعيات خيرية ومؤسسات نفع عام تدخل هذا الميدان فى محاولة لسد فراغ يستشعره المجتمع فى المدارس الرسمية ويزداد عددها فى العالم العربى ولكنها تفتقد الظهير العلمى الذى يرشّد ممارساتها ويقوّم تجاربها ويقدم لها الأساس العلمى والخبرة التربوية النابعة

من بحوث ودراسات إسلامية رصينة وهو دور ننتظر من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أن تمنحه الأولوية فى برامجها وأنشطتها لاستكمال البناء المتكامل للأهداف بدءاً من مستواها الفلسفى العام الذى يمثل هذا البحث ركيزة رائدة فى مجاله إلى المستوى الاستراتيجى الذى يعنى بالسياسات والبدائل ووصولاً إلى أهداف المراحل والمواد الدراسية وهو عمل ضخم لابد أن تتآزر الجهود وتتساند لتحقيقه .

الأهداف المقترحة للمدارس الإسلامية :

حدد هذا البحث فى الجزء الثانى منه وهو الجزء الأساسى الرئيسى الذى يقدم رؤية تفصيلية للأهداف العامة الفلسفية للمدارس الإسلامية عشرة أهداف تربوية هى :

إلتعبد أو الربانية ، والتحرير ، وإتمام مكارم الأخلاق ، والتعليم ، والتعقيل ، والتوجيه الاجتماعى ، ودور المدرسة فى عمارة الأرض ، والإعداد البدنى للمتعلمين ، والإثراء الجمالى والوجدانى ، وتربية الفتاة المسلمة وتعليمها .

وواضح أن البحث فى تحديده لهذه الأهداف العشرة لا ينظر إليها مجزأة منفصلة بل يراها متكاملة فى شخصية الفرد المسلم كما صورها القرآن وفصلتها السنة وجسدتها فى خلق النبى صلى الله عليه وسلم ومسلكه وهو الأسوة الحسنة .

فالتعبد وهو الهدف الأول ليس انزواء عن الحياة أو انقطاعاً فى المساجد بل التعبد ربانية خالصة يخلص فيها المرء فكراً وقلباً ومسلكاً لله سبحانه سعياً لمرضاته والتزاماً بشريعته التى رسمها نظاماً لحياتنا فكل عمل يقوم به المرء قاصداً به مرضاة الله فى إطار هذا التوجه فهو عبادة سواء أكان لصلاح نفسه وأحواله أو لنفع غيره أو لبناء مجتمعه فيمكن أن يكون التعبد تأملاً وتسبيحاً وندماً واستغفاراً كما يمكن أن يكون التعبد تنقيباً فى أغوار الأرض وكشفاً عن ثرواتها أو اجتيازاً لآفاق السماء سعياً وراء إعمار الكون وحسن استغلاله والتعبد يمكن أن يكون انقطاعاً للعلم والبحث كما يمكن أن يكون إماطة لأذى فى طريق أو عناية بحيوان ففى كل كبد رطبة أجر . ومن هذا المنظور التكاملى تختفى تلك التقسيمات الحادة التى تقوم عليها عقائد أخرى تفصل بين العقيدة فى الفكر والمسلك فى الدنيا . وتقسم الأفعال مراتب بين روحية ومادية أما فى الإسلام فالرسول العابد الذى تورمت قدماه قياماً وتهجداً هو أسرع المسلمين إلى صهوة جواد إذا سمع نذير خطر يهدد المسلمين فالمسلم الربانى لا يكون لله إلا إذا كان للناس فأقربكم لله أنفعكم للناس .

والهدف الثانى متمم لهذا الهدف فالمرء لا يكون ربانياً إلا إذا تحررت إرادته موحدة خالصة

لله من العبودية للبشر فى ذل ، أو العبودية للشهوة فى استسلام للهوى ، أو العبودية للتقليد فى نبذ للعقل ، أو العبودية للشيطان يزيّن له المعصية ويباعد بينه وبين الطاعة فالتربية على هذا المفهوم الشامل للتحرر هو الترجمة للربانية والتعبد .

واختار البحث مكارم الأخلاق هدفاً ثالثاً وأكد على جانبين مهمين فى مجال التربية الخلقية أولهما تجلية القيم الإسلامية وتطبيقاتها فى الحياة اليومية ، وثانيهما أن دور المدارس الإسلامية فى تربية الناشئة على مكارم الأخلاق لا يمكن أن يتم بمعزل عن تناغم المجتمع ومؤسساته مع هذا التوجه فالتحول الأخلاقى الذى حققه الإسلام فى سلوك أتباعه كان ثمرة طبيعية لمناخ متكامل أتاح للأفراد امتصاص قيم الإسلام وفضائله فى ممارسات فعلية فى البيت والسوق والعمل والحرب فتعلموا نهج حياة سلكوا به ورأوا القدرة من حولهم تنير لهم الطريق .

وتجلية القيم الإسلامية وتطبيقاتها يخرج بالمبدأ الخلقى من محيطه الضيق الذى حصرته فيه عصور التخلف ومفاهيمه فالأمانة لا تنحصر فى مفهوم الحفاظ على الوديعة وردها كاملة بل الأمانة لابد أن تفهم على أنها القيام الحق بواجبات كل مسئولية يؤتمن المرء على القيام بها فى وظيفته أو مجتمعه . وأن تحب لأخيك ما تحب لنفسك ليس مجرد شعور بالقلب وتعبير عن المحبة بالوجه ورقة باللسان بل مسلك تؤدى من خلاله للآخرين كأنك تقوم به لنفسك فيكون الإتقان فى الصنعة والإنتاج .

وهدف التعليم لا يفسر العلم على أنه العلم الدينى أى علوم الشريعة وحدها . فمفهوم الإسلام للعلم مفهوم شامل فقد أمرنا الله أن نقرأ كتاب الكون تأملاً وبحثًا وتجوابًا وانتفاعًا وتفهماً لنواميسه ونظمه والقوانين المنظمة لحركته .

وأثار البحث قضية فرض العين وفرض الكفاية فى مجال التربية والتعليم أى متى يكون المسلم مطالباً كفرض عين ملزم أن يتعلم مهنة ما تحتاجها الأمة ؟ ومتى يكون ذلك فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الآخرين وإذا لم يقم به أحد أثم مجموع المسلمين ؟ وكيف يتحدد ذلك وهى تساؤلات كبرى بحاجة إلى حوار إذ يتناول نظم القبول والتخصص فى التعليم وعلاقته بمطالب الأمة المسلمة للتنمية والعزة .

واختار البحث لهدف تربية المنهجية العقلية للشخصية المسلمة عنوان « التعقيل » إشارة إلى ربط المدركات وإحكامها فالعقل ليس مجرد الإدراك بل حركة الانتقال بين الإدراك إلى الحكم وبين الدليل إلى المدلول عليه . وأكد على منهج الإسلام فى التأمل والنظر والفكر وصولاً إلى الاقتناع ودعا إلى أن تقوم التربية العقلية فى المدارس الإسلامية على الحوار والبحث والتساؤل ونبذ التقليد والتلقين فتعطيل الفكر إلغاء للعقل وحَيْدَة عن التأمل والنظر وانتقال بالإنسان إلى البهائم بل أضل .

والتعقيل أو العقلنة منهج حياة يسود مناخ المدرسة تعليماً وإشرافا وإدارة وتمتد إلى سلوك الفرد فيدبر النظر فى كل أمر ليصبح الفهم والتفهيم والحوار والبحث عن الحكمة والعلة أسلوب حياته وقاعدة علاقاته مع التزام بأدب الاختلاف وعفة اللسان وأدب الحوار .

وتتناول بقية الأهداف جوانب الشخصية الإنسانية فهدف التوجيه الاجتماعى يعنى بالتنمية الاجتماعية للفرد تكافلاً مع غيره ،وانفتاحاً للتعايش فى مجتمع مفتوح لكل الأجناس والأقوام والألوان لا تمايز فيه إلا بعمل صالح يتعلم فيه بالقدوة ويسهم فى التعليم بالنصيحة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر فهو مجتمع معلم متعلم فالعمل التطوعى يمتد خارج المدرسة إلى البيئة والمدرسة تخطط لهذا التفاعل الاجتماعى وتوفر له مجالاته فهو مجتمع إخوة يعين بعضهم بعضاً ويشعر بعضهم بحاجات البعض ويسعى لرفع معاناته وتوفير حاجاته .

أما البعد الاقتصادى للعمل التربوى فقد عبر عنه البحث بدور المدرسة فى عمارة الأرض فهى فى إعدادها المتكامل للفرد وصولاً إلى أقصى ما تسمو به قدراته وتنميته وتجويد إرادته بالثقافة والتعليم والتدريب والرعاية الصحية والاجتماعية وتملك مهارات العمل وخبراته تمنحه القدرة على استثمار الكنوز التى أودعها الله البيئة من حوله ليكون ذلك ترجمة لأمر الله بالسعى فى مناكب الأرض والأكل من رزقها فقد سخر الله هذه الإمكانات للإنسان ليحسن استخدامها واستثمارها فالمسلم مسئول عن عمارة الأرض وليس الانعزال عنها « إذا قامت القيامة وفى يد أحدكم فسيلة فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليفعل » .

والإسلام الذى حارب الاكتناز وأدان الربا باعتباره كسباً بلا جهد يفرض أن يدار المال بالعمل والجهد لتكون التجارة والصناعة والإنشاء والتعمير ودور المدرسة إعداد العاملين للقيام بهذه المهام ليكون العلم النافع المنتج ومسئولية المدرسة عن العلم النافع تستوجب تقويمها لمخرجاتها تقويماً يعينها على التعرف على مدى نجاح هذه المخرجات فى تفاعلها مع مجتمعها ومطالبه فى أن تحقق النفع بما اكتسبه من علم .

ولا تغفل الأهدافُ التربيةَ البدنية وما يتعلق بها من تغذية وحركة وتوازن واع فى ذلك كله فقد حرص البحث على أن يقدم لنا من الكتاب والسنة رؤية الإسلام لأهمية المسلم القوى القادر على تحمل تبعات الجهاد ومشاقها ولا شك أن الأمر بإعداد القوة ﴿ **وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة** ﴾ إنما يبدأ بمن يديرها ويستخدمها .

والرياضة والإعداد البدنى المستند إلى الدراسات العلمية والبحث والنشاط والممارسة والالتزام بالتغذية المتوازنة حلقة متماسكة فى هذا الإعداد .

ويدعو البحث إلى أن نعمل على أن تصحح المدرسة الإسلامية الصورة سائدة عن الكثيرين والتى ترى أن المسلم الوقور إنما هو المتباطىء فى مشيته المتراخى فى وقفته فلا يجوز له أن يسرع أو يجرى أو يحمل أثقالاً ، وليس له أن يمارس أنشطة تقوم على الحركة خشية أن ينقص ذلك من قدره .

وأسعدنى أن أجد الإثراء الجمالى والوجدانى أحد الأهداف العشرة الرئيسية التى قدمها البحث للتربية الإسلامية فليس المسلم بالجافى الغليظ أو المغلق عينيه عن بديع صنع الله حوله وهو المأمور بالرحمة،المطالب بالنظر والتأمل،المدعو إلى الرأفة والرقة وبالإنسان والحيوان،الذى يرى البسمة صدقة . فالتربية الجمالية تربية إيمانية لأنها تربية الحس المرهف القادر على لمح الإبداع وتذوقه . والقرآن مدرسة البيان المعجزة فى صوره وألفاظه وتراكيبه وقدرته على أن يوقد فى النفس التجربة الشعورية حية دفاقة .

وتوقف البحث عند الموسيقى والتمثيل والغناء باعتبارها تعبيراً عن المشاعر طالما كان اللفظ والمعنى والبيئة المحيطة بالأداء خالية مما كرهه الإسلام أو حرمه .

والإثراء الجمالى والوجدانى لا ينبغى أن يتوقف عند التعبير والتذوق بل يمتد إلى السلوك إحساساً بآلام الآخرين وما يفرحهم وسعياً إلى عونهم ومشاركة فى أمورهم دون قسوة أو غلظة فى توازن يعكس معنى الجمال والرقة .

ويختم البحث أهداف التربية فى المدارس الإسلامية بتناول هدف تربية الفتاة المسلمة وتعليمها فيؤكد على وَحْدة التكليف المتساوى والمسئولية بين الرجل والمرأة فى أمور الدين والدنيا إلا ما ورد فيه تخصيص لأحدهما .

وهنا ينبغى دائماً أن نفرق بين ممارسات سادت فى بيئات ومجتمعات بعينها وبين ما نصت عليه الشريعة وأمر به الإسلام . فالمرأة مسئولة عن نشر الدعوة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر وهى مسئولة أن تتعلم وتعلم وأن تسهم بعلمها لخير مجتمعها ولا يميز بين المرأة والرجل فى علم أو عمل إلا بدليل يقينى من الكتاب والسنة .

إن تحديد رؤية الإسلام وأهدافه فى تربية الفتاة وتعليمها أمر لا يمكن تناوله بمعزل عن الرؤية الشاملة لوضع المرأة فى الإسلام ودورها وهى قضايا ماتزال محور اتجاهات متعارضة يقدم كل منها الأدلة التى تساند رؤيته واتجاهه والتطبيقات التى تُترجم إليها هذه الرؤية فى الممارسات اليومية فى الحياة .

وتطبيق النصوص الشرعية وتفسيرها وتوجيهها فى ممارسات جديدة وأقضية ناشئة سوف

يواجه دائما فى تقديرنا الأقسام الثلاثة المعتادة لاتجاهات البشر : المتشددين الراغبين فى الأخذ بالعزائم المتحوطين بأمن الفتنة،والمتساهلين الذين يجرفهم التيار فينطلقون من مفاهيم واتجاهات وممارسات مجتمعات أخرى لها فلسفتها التى لا ترتبط بالإسلام ولا تستقى رؤيتها من خلاله . وهؤلاء لم ينسلخوا مع ذلك عن دينهم فهم يبحثون عن تبرير لما يمارسونه من خيارات.وقسم ثالث يضم النهر العام للناس طبيعته الاعتدال ورغبته الصادقة أن يعيش بدينه فى يسر فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى وهؤلاء حيارى بين المتشددين والمنجرفين المتساهلين .

وقد حرص البحث على أن يؤكد على مبادىء رئيسية تمثل الرؤية العامة للإسلام بشأن المرأة تنطلق من أن الخطاب الإسلامى فى القرآن والسنة الموجَّه إلى المسلمين والمؤمنين فى مختلف الشئون إنما هو موجه للمسلمين ذكوراً وإناثاً فى التكاليف والحقوق والأعمال العامة طالما لم يرد فيه قرينة تخصيصية؛فالمرأة والرجل مسئولان عن نشر الدعوة والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر،والمرأة والرجل مأموران مكلفان بالعلم والتعلم.وكل هذه التكاليف فى عالم اليوم لا يمكن أن يقوم بها المرء ذكراً وأنثى على نحو يرضاه الله ورسوله يستثمر أقصى طاقات الفرد ويحقق أقصى قدر من النجاح إلا من خلال إعداد يتطلب تعلماً وتدريباً .

والإعداد للأمومة .ومسئولياتها ، والزوجية ومطالبها،والأبناء وتربيتهم،والبيت وإدارته، وشئون الأسرة بعامة،وهى جوانب يستند السلوك والقرار المرتبط بها إلى علوم لابد من التمكين منها ، وخبرة لابد من اكتسابها ، وبحوث ودراسات لابد أن تنمى،وهى جوانب لابد أن يتضمنها أى برنامج لتعليم المرأة على كافة المستويات.ونحن نرى أن بعض هذه الجوانب مشترك بين الرجل والمرأة فلابد أيضاً أن يعد الرجل للمشاركة فى مسئولياته باعتباره أباً ورب أسرة وشريك للمرأة فى كثير من ذلك ليوحد الاتجاه والرؤية والقرار .

وتبقى التفاصيل التى لابد أن يتناولها الحوار بين المؤهلين القادرين على الإدلاء بالرأى فواجب علماء المسلمين أن يبينوا للناس ثمرةً للدراسة المتأملة والحوار:الحلالَ والحرام والعزيمة والرخصة فى هذه القضايا حتى لا تنطلق النظرة لقضايا المرأة بين تقاليد وعادات وممارسات جرى عليها العمل فى ضوء ظروف ومفاهيم أحاطت بجماعات أو مجتمعات . فتقرير حق المرأة فى العمل وما يحكمه من ضوابط ، وأى الأعمال تمارس،وأين ومتى،ومن ثم ماذا تتعلم لتستعد لهذه الأعمال:قضايا وإن كانت تربوية إلا أنها فروع من القضية الكبرى لوضع المرأة وحقوقها .

ونعتقد أن الأهداف التربوية العشرة التى قدمها البحث قد قدمت رؤية صادقة متوازنة لشخصية المسلم الذى نتطلع إليه والذى يمكن أن يقدم للبشرية فى القرن الحادى والعشرين

وحتى تقوم الساعة أخلاق القرآن حية تسعى بين الناس ممثلة فى مسلم امتلأ قلبه وعقله بالإيمان ثمرة للفكر والتأمل فدفعه إيمانه إلى أن يحقق رسالة الله من رحلة البشر ذكوراً وإناثاً للتعرف والتعاون على التقوى وعمارة الأرض سعياً فى مناكبها واستثماراً لأرزاقها . وغرس فيه التأمل والنظر الذى ربى عليه الرغبة فى الكشف والبحث والتعلم . وأصبح العقل والتعقل منهجه فى الحكم والمسلك ، وتحررت إرادته من الخضوع للذل أو الهوى والمعصية فأبدع فى العمل وأحسن فى المسلك . ووعى أنه لو شاء ربه لخلق الناس أمة واحدة ولكنه كذلك خلقهم فى تنوع واختلاف يحكمه أدب الحوار وحسن الظن والدفع بالتى هى أحسن فتقبل الرأى الآخر وسعى إليه فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها . ورأى إبداع الله فى الكون من حوله وانفعل به وتمثله فكان الجمال فى نظافته ومسلكه وقوله وطيب معشره . والتزم بأمر الله ودعوته المؤمنين أن يتخلقوا بأخلاق الله فكان الرحيم العادل الغفور الشكور .. وربيت الفتاة المسلمة على هذا النهج فرأينا قلباً يعمره الإيمان وعقلاً صقله التأمل والنظر والتعلم وحركة وحياة ومشاركة ورأياً وإسهاماً فى صلاح المجتمع وعمرانه والأسرة وتماسكها .

وسألت نفسى إذا كان هذا نهج الإسلام فى تربية المسلم فما هذه الصورة المريعة التى يكررها المتخوفون من هذا النهج من التربية والبناء الاجتماعى والتى يرسمون فيها الشخصية المسلمة فى صورة إنسان جهم غليظ مقلد بلا فكر ، متعصب بلا تسامح ، منشغل بالماضى لا أثر له فى عمران الحاضر يرى الجمال ترفا فلا ينعكس على هيئته أو حياته ، رؤيته عند قدميه فلا يخطط لمستقبل ولا ينقب الأرض والكون بحثاً عن ثرواته فالقليل يكفيه ، العلم عنده ما كتب السلف وليس قراءة الكون وكل ما خلق الله ودعا إليه تأملاً واستبصاراً وانتفاعاً إلى آخر تفاصيل هذه الصورة الرهيبة القميئة .

وسألت نفسى مرة أخرى من أين استمدوا عناصر هذه الصورة ومصادرها ؟ فقلت إن أحسنا بهم الظن قلنا إنهم خلطوا بين الإيمان والبداوة فهم سمعوا بهذا الدين ولم يعيشوا جوانبه فكراً وتأملاً وسحبوا الكتابات الغربية عن الدين وأهله وموقفه من حركة التنوير والنهضة على الدعوة إلى الإسلام وتربية الأجيال على هديه وساعدهم على هذا النهج من الفكر واقع مؤلم لمجتمعات تضم مسلمين فقارنوا بين مجتمعاتهم وأخلاقياتهم وبين مجتمعات معاصرة دون تفرقة بين الإسلام وتعاليمه ومن يحملون أسماء المسلمين بلا محتوى أو مسلك أو فكر إسلامى وعزز هذا الفهم ما يشوب حركات الصحوة الإسلامية من بعض ممارسات قد تفتقد الرؤية الشاملة فتركز على الهوامش دون الأصول أو يجرفها الحماس فلا تلتزم بأدب الاختلاف والحوار أو تطلق الأحكام بما سمعت عن الإسلام دون دراسة عميقة . وسعت قوى عظمى

قادرة تدرك أبعاد الصحوة الإسلامية وتسعى لوأدها فى مهدها إلى إشاعة هذه المفاهيم ونشرها وتضخيمها لإذابة الهُوِيَّة الإسلامية فى نفوس هؤلاء فلا يبقى لهم إلا الاتباع والانقياد .

أهداف التربية الإسلامية وترشيد العمل التربوى المعاصر :

ناقش البحث مدى تحقق الأهداف وبحث الإمكانية والواقع ورأى أن الإمكانية موجودة فى المبادىء نفسها ولكن الواقع التربوى بنى فى ضوء فكر آخر وتحكمه نظم وأهداف أخرى .

والسؤال المطروح كيف يمكن الإفادة من هذه الأهداف والسعى إلى تطبيقها فى مدارس تحكمها مناهج محددة وامتحانات وشهادات بنيت عليها وأوقات للعمل المدرسى تشغل بالإعداد لذلك وأبناء يعيشون فى رحم اجتماعى بمؤثراته وإعلامه ونهج حياته وفلسفته لا يغذى – فى الغالب – هذه الأهداف ولا يساندها ولا يجد من حوله القدوة التى تعينه على أن يتغير نحو هذه الأهداف .

ونعتقد أن الأمر لابد أن يخطط له على مراحل .

فهناك عمل علمى مؤسسى لابد أن يتم فى مجال الأهداف وبنائها أشرنا إليه وهناك جهد لابد أن يسهم به المؤمنون بهذا فى كليات التربية وإعداد المعلم وهذا البحث نموذج لجهد رائد فى هذا السبيل .

وهناك حاجة واضحة إلى معاونة المدارس الإسلامية القائمة حالياً بتوفير الظهير العلمى لممارساتها فى ضوء الإسلام وهديه ، والمساعدة فى التنمية المهنية والتدريب للمعلمين العاملين بها وكيف يمكن أن يقتربوا فى تربية الأبناء من هذه الأهداف وسط ظروف العمل التربوى الحالى التى تحكم المناهج والأوقات ؟

وهناك حاجة واضحة يطالب بها ويبحث عنها الوالدان اللذان يودان أن ينشئا أطفالهما نشأة إسلامية ويبحثون عن الأسلوب الأمثل – النابع من النهج الإسلامى – لمعاملة الطفل ومعاونته على مواجهة مشاكله . فلا يوجد على حد علمى عمل علمى يسد هذه الثغرة على النحو الذى نجده فى كتاب سبوك أو غيره الذى يرجع إليه الملايين للاسترشاد فى تربية أبنائهم فإصدار مثل هذه الأدلة إسهام مطلوب .

وهى مطالب مطروحة على كل المعنيين بتحويل التربية الإسلامية من أمل فى الصدور إلى نظام مؤسس معاش . وفق الله الجهود إلى الخير وهو من وراء القصد يهدى السبيل .

د . يوسف عبد المعطى

عقبات فى طريق التربية الإسلامية

للأستاذ الدكتور / عبد الغنى عبود

رئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة عين شمس

بسم الله الرحمن الرحيم

لعل مما يشرح صدر المسلم الغيور على دينه فى هذا العصر ، تلك (الصحوة الإسلامية) التى صارت (واقعاً) فى حياة الناس فى المجتمعات الإسلامية ، أرادوا ذلك أم لم يريدوه ، وأحبّوه أم كرهوه - سواء كان هذا المسلم الغيور من المشاركين فى (العمل) الإسلامى على نحو من الأنحاء ، أو كان من أولئك الذين يُؤثرون السلامة ، ويفضّلون الاكتفاء بمشاهدة ما يحدث ، دون الانغماس فيه . وتكاد القاعدة الإسلامية العريضة أن تكون من هذا الصنف الثانى من الناس لأسباب كثيرة ، ليس مجال ذكرها الآن ، وإن كان (موضوع) الدراسة يفرض الإشارة إليها فيما بعد .

وقد كان لهذه (الصحوة) أثرها الواضح فى السياسة والاقتصاد والاجتماع على السواء ، بصورة أو بأخرى ، كما كان لها أثرها الواضح فى مجتمعات العلم والتعليم ، خاصة وأن طلاب الجامعات - الذين هم (قوة مؤثرة) فى مجتمعات اليوم ، سواء فى المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية - يمثلون قطاعاً كبيراً من أولئك الذين شملتهم هذه الصحوة ، فراحوا يعبّرون عنها بصورة قد لا تُعجب الكبار ذوى الخبرة من المسلمين المتحمّسين ، ولكنها - بطبيعة الحال - تناسب سنّهم وتفكيرهم ، وخبرتهم فى الحياة .

وإذا كانت « التربية هى الحياة »[1] ، على حدّ تعبير ديوى وكاندل ، فإن التربية فى البلاد الإسلامية لم تكن لتستطيع أن تعيش عن كل هذا الذى يجرى حولها بمعزل ، بل كان لابد أن تعيش فى القلب منه .

ونظرةٌ على الإنتاج العلمى لأعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية المختلفة فى العالمين العربى والإسلامى ، وعلى الرسائل المسجّلة للحصول على الماجستير والدكتوراه فى التربية من الجامعات المختلفة ، بما فى ذلك الجامعات الغربية - لابدّ أن توضح مدى (التوجّه) نحو التربية الإسلامية فى (الوسط) التربوى الأكاديمى فى السنوات الأخيرة ، بشكل لافت للنظر حقاً .

ولكن (التوجّه) فى حدّ ذاته لا يحقق المقصود بالضرورة ، ما لم تتهيأ بتحقيق هذا (المقصود) (الأسباب) المؤدّية إلى تحقيقه . وثمة (عقبات) كثيرة يجب الاعتراف بها فى هذا المجال ، عملاً على تلافيها ، بدلاً من إخفائها ؛ لأن إخفاءها لا يقلل من فاعليتها ، بقدر ما يقلل من فاعلية الجهود المبذولة على طريق التربية الإسلامية ذاتها .

ويتصل بعض هذه العقبات بأولئك (المتوجّهين) نحو التربية الإسلامية أنفسهم ، أكادميين كانوا أو غير أكادميين ، كما يتصل بعضها (بالمناخ) العام الذى يعيش فيه المسلمون ، والذى لابدّ أن يكون له تأثيره الواضح على الاشتغال بالتربية ، إسلامية كانت أو غير إسلامية ، شأن التربية فى أى زمان وفى أى مكان ، فهى ليست شيئاً يمكن تَصَوّره فى المطلق ، وإنما هى حياة تعاش على الأرض ، تتأثر بظروف الزمان ، مثلما تتأثر بظروف المكان ؛ لأنها « عملية الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها »[٢] ، على حدّ تعبير مارجريت ريد .

وهذه العقبات وتلك ، رُبما كان مفيداً الوقوف عندها ، لعل هذا الوقوف مما يوجّه البحث فى التربية الإسلامية والتفكير فى قضاياها وجهة جديدة ، تكون ذات فائدة للتربية الإسلامية وللمهتمّين بها على السواء .

مفهوم التربية الإسلامية :

لعل العقبة الأولى التى تعترض طريق التربية الإسلامية هى ما تعنيه عند الناس ، فهى لا تعنى عندهم أكثر من (مقرر دراسى) ، يشمل بعض الآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية وبعض الفقه ، « تُحفظ وتُستظهر ، وقد يُفهم معناها وقد لا يُفهم ، وهى تُرَدّد بشكل أو بآخر فى دور العبادة ، وفى برامج الإذاعة والتليفزيون ، ولكنها لا يُتاح لها أن تتحول إلى سلوك عملى : لا فى المدرسة ، ولا فى المنزل ، ولا فى الشارع ، إلا فيما ندر »[٣] .

ويعود الخطأ فى هذا المفهوم إلى أن التربية الدينية على وجه العموم أكبر من أن تكون مجرد (مقرّر دراسى) ، وإنما وضعها الصحيح أن تكون (حياة) تسرى فى المقررات الدراسية كلها ؛ « (فالدين) لا ينبغى أن يُعتبر – بالدرجة الأولى – مادة دراسية خاصّة ، شأنه شأن الجغرافيا أو الفيزياء ، وإنما ينبغى أن يُعتبر توجيهاً للحياة ، يتم فى جميع الدراسات الخاصة ، وعن طريقها » ، و « هذه المهمة الدينية المركزية كامنة فى كل تدريس ، بغضّ النظر عن ميدان الدراسة ، وهى الهدف الذى لابدّ له أن يسيطر على تدريس الرياضيات والآداب والفنون الميكانيكية »،« والكيمياء العضوية والقانون ، فكل دراسة » ، « وسيلة مناسبة لتدريس هذا الدرس الأساسى » ، « وكل هيئة تربوية » « يمكنها أن تكون – بل ويجب أن تكون – جهة للتعليم الدينى »[٤] .

وقد كان هذا الذى تعنيه (التربية الدينية) فى الفكر التربوى المعاصر هو الذى تعنيه التربية الدينية/ الإسلامية ، فى عصور الإسلام الأولى ، « فالقرآن الكريم هو حجر الزاوية فى المنهج ، والعبادات أصل فيه ، والأخلاق الفاضلة والعادات الحميدة ضرورية ، يُلزم المعلم بتعليمها لتلاميذه ، وحتى ما جاء فى المناهج من أغراض نفعية ، وجب أن تدور فى إطار الدين والخُلق القويم »[٥] .

وكان منطقياً أن تختلف هذه (الأغراض النفعية) من عصر إلى عصر ، ومن مكان إلى مكان فى العصر الواحد ، كما كان منطقياً أن (تتسّع) هذه الأغراض ، لتشمل (الجديد) الذى (يفرض نفسه) على (حياة) المسلمين المتجددة باستمرار ، وأن يكون محورها هو القرآن الكريم يتنزّل به الوحى على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم ، والسنة النبوية المطهرة تشرحه وتفسّره وتحوله إلى (حياة) تعاش ، فى عصر الرسول صلى الله عليه وسلم ، ثم يتحول هذا المحور فى عهد الخلفاء الراشدين إلى الجرى وراء العقل ، بعد احتكاك المسلمين بالشعوب الأخرى وثقافاتها ، « بعد أن كانوا فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم يسلمون بما يجىء به الوحى من نصوص ، ويؤمنون به إيماناً قاطعاً »[٦] ، حتى إنه فى عهد عمر ، « كان علىّ بن أبى طالب يصرف جهوده فى المدينة لتوجيه نشاط العنصر الناشىء إلى الناحية العلمية ، فشرع مع ابن عمّه عبد الله بن العبّاس ، فى إلقاء محاضرات إسبرعية فى المسجد الجامع ، فى الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه ، بينما تفرّغ غيرهما إلى إلقاء محاضرات فى شئون أخرى »[٧] .

ومن المعروف المدى الذى وصلت إليه هذه (الأغراض النفعية) فى اتّساعها فى العصر العبّاسى ، حيث نمت الحضارة الإسلامية « نموّاً يستدعى علماً واسعاً بكثير من شئون الحياة ، من هندسة وطبّ ونجوم ، ونظام حكم وفقه ولغة وأدب »[٨] وغيرهما . ولكنها – رغم هذا الاتّساع – ظلت محافظة على (المحور) الذى تشكلت حوله منذ البداية ، وهو المحور الدينى – الإسلامى . وحول هذا المحور ذاته ، ظلت التربية الإسلامية تسير ، « فالتربية الإسلامية كانت خُلُقية غالباً ، ولكنها لم تهمل إعداد الفرد للحياة ، وكسب العيش والرزق ، ولم تنس تربية الجسم والعقل والقلب والوجدان والإرادة والذوق واليد واللسان والشخصية »[٩] ، وهكذا ظلت تجمع – كما كانت فى عهد النبوّة – « بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم » ، « دون تضحية بأى نوع منها على حساب الآخر »[١٠] .

وفى قلب العصر العبّاسى ، حيث بلغ التقدم العلمى والحضارى الإسلامى مداه ، أكد الفلاسفة والمفكرون المسلمون هذا المبدأ الإسلامى الثابت ، على نحو ما فعل ابن مسكويه (٣٢٥ – ٤٢١هـ) حيث يقول : « فمن اتّفق له فى الصبا أن يُرَبّى على أدب الشريعة ، ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعوّدها ، ثم ينظر بعد ذلك فى كتب الأخلاق . حتى تتأكد تلك الآداب والمحاسن فى نفسه بالبراهين ، ثم ينظر فى الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحّة البرهان ، ثم يتدرج فى منازل العلوم – فهو السعيد الكامل »[١١] :

وقد ظل وضع التربية الإسلامية على هذا النحو حتى نهاية عصر المماليك (٦٥٦ – ٩٢٣هـ = ١٢٥٨ – ١٥١٦م) ، حيث إن « الحياة العلمية لم تكن تخلو من العلوم العقلية الضرورية لسير الحياة اليومية فى المجتمع » ، « رغم أن العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية كانتا مهيمنتين على المناهج الدراسية الأخرى فى عصر دولة المماليك »[١٢] .

ولكن سيطرة الأتراك العثمانيين على مقدّرات العالم الإسلامى سنة ٩٢٣هـ – (١٥١٦م) قد أدت إلى التحوّل الجذرى فى منظور المسلمين إلى التربية الإسلامية ، ولو أنه لم يكن تحوّلاً فجائياً ، بل كان تحوّلاً تدريجياً بدأ بضعف الخلافة العباسية ، الذى أدى إلى (تمزّق) الخلافة « بين العصبيات المختلفة التى دخلت فى الإسلام ، من طولونيين وإخشيديين وحمدانيين وفاطميين وأيّوبيين وغيرهم » ، « مع منتصف القرن الثالث الهجرى (التاسع الميلادى) تقريباً »[١٣] ، حيث بدأ تصارع (العصبيات) على السلطة فى كل قطر إسلامى ، مما أدى إلى القلق السياسى وما يتبعه من انصراف إلى (الزهد) كانت قد وضُعت أصوله فى العصر العباسى الثانى ، خاصة فى كتابات الغزالى ، التى ردّ بها على (الفلاسفة) فى اعتبارهم « العقل مصدراً للمعرفة » ، ورأى « طريقاً آخر ، هو طريق القلب بعد أن يُصفّى من شوائبه ، وطريق النفس بعد أن تتجرّد عن لذاتها ، وما يتعلق بها من أمور الدنيا »[١٤] .

وإذا كان الغزالى (٤٥٠ – ٥٠٥هـ = ١٠٥٩ – ١١١٢م) قد رأى هذا الطريق متأثراً بظروف عصره ، فقد (عَبّد) هذا الطريق من بعده ما مَرّ به العالم الإسلامى من ظروف سياسية ، عمّقت مفهوم (الزهد) فى حياة المسلمين ، وجعلت (العمل للآخرة) عندهم يعنى (هجر الدنيا) ، مع أن من الصعب – إسلامياً – « الفصل بين أمور الدين وأمور الدنيا ؛ لأن الدنيا والآخرة فى نظر الإسلام مرحلتان من مراحل الحياة المتّصلة التى لا تنقطع ، أولهما مرحلة السعى والعمل ، وثانيتهما مرحلة النتائج »[١٥] ، وعقيدة الإسلام ما أن يقبلها المسلم حتى « تتشابك مع نظام حياته اليومية تشابكاً لا سبيل إلى الفكاك منه »[١٦] ، على حد تعبير السير توماس أرنولد .

وفى غياب (العلماء المجتهدين) عن الساحة الإسلامية : خلت الساحة للاستبداد السياسى ، وزاد توّجه الناس نحو الآخرة ، وهجرهم لحياتهم الدنيا ، وجمدت هذه الحياة على صورة (قديمة) من الفقه ، مع أن من شأن الفقه الإسلامى أن (يتطوّر) مع الحياة المتجددة ، فقد « خرج الإسلام من الجزيرة العربية – حيث الحياة بسيطة والمدنيّة محدودة – إلى البلاد الخصبة الواسعة ، ذات المدنيّات القديمة ، والآفاق الواسعة ، كالشام والعراق ومصر وإيران ، وقد توسّعت الحياة الاجتماعية ، وتعقد نظام الإدارة والتجارة ، وقد كانت مهمة

تطبيق أصول الإسلام على هذه المسائل والحوادث ، وإخضاع الحياة المدنيّة لروح الإسلام وأسسه يتطلب ذكاءً فائقاً ، وفهماً دقيقاً ، وإطلاعاً واسعاً على المجتمع العصرى ، الذى كان المسلمون يعيشون فيه ، وإلماماً كافياً بعلم النفس والطبيعة البشرية ، وخبرة واسعة بطبقات الأمة ونواحى الحياة العامة ، يضاف إلى ذلك الاطلاع الواسع على تاريخ الإسلام ، والوقوف على مصادره ، وأصول التشريع الإسلامى ، مع الرسوخ والاطلاع على اللغة العربية ، التى نزل بها القرآن ، ونطق بها الرسول » ، و« كان من لُطف الله بهذه الأمة ، وكان من التيسير: أن قيّض الله لهذه المهمّة الجليلة رجالاً يُعَدّون من الأفذاذ والنوابغ ، الذين أنجبتهم الإنسانية ، فقهاً وأمانة ، وإخلاصاً وكفاية ، كان منهم هؤلاء الأربعة الذين قُدّر لفقههم أن يعيش إلى هذا اليوم ، ويخضع له العالم الإسلامى »[١٧] .

وإذا كان وجود هؤلاء (العلماء المجتهدين) هو الذى هيّأ للإسلام أن ينتقل من حياة (البداوة) حيث نزل ، إلى حياة (الحضارة) حيث انتقل ، فإن غيابهم هو الذى أدّى إلى ما أصابه من (جمود) ، ليس من طبيعته ؛ لأن « مقتضى عالمية الإسلام وخلوده أن يفى بجديد حاجات الحياة المتطورة ، والظروف المتغيّرة ، ممّا ينفى عنه أى ظل من شبهة الجمود ، ومعاندة التجديد والتطوّر »[١٨] .

وقد زادت مشكلة المسلمين حدّة ، حين تطورت الحياة فى الغرب لأسباب كثيرة ، كان الإسلام وحضارته واحداً منها ، بحيث تفجّر الإصلاح الدينى Reformation سنة ١٥١٥ ، وتفجّرت إثره عدّة ثورات ، منها (الثورة الصناعية) و (الثورة القومية) ، وظل الغرب « دائم التغيير والتبديل فى أوضاعه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية ، كان من نتيجته أن تجمّعت له عناصر القوّة ، التى سيستخدمها فى القرن التاسع عشر للسيطرة على العالم »[١٩] — فى الوقت الذى كان المسلمون (جامدين) فيه على ما توارثوه من عصور قوتهم وازدهارهم ، فقد « كان الشرق كفْءً للغرب من الناحية الحربية والعلمية والاجتماعية ، فى عهد الحروب الصليبية ، بل كان الشرق يفوق الغرب فى كل هذه النواحى ، بدليل انتصار الشرق فى هذه الحروب ، وبدليل أن دعاة الغرب كانوا يحثّون مواطنيهم على الاستفادة من الشرق ، والاقتباس من علمه ونظمه » .

« ومنذ ذلك الحين ، أخذ الغرب يتقدّم شيئاً فشيئاً ، والشرق واقف على ما كان عليه منذ الحروب الصليبية ، بل تراجع إلى الوراء شيئاً فشيئاً ؛ بفساد حكامه ، وانتشار الجهل والفقر بين أبنائه »[٢٠] .

وفى غياب هؤلاء (العلماء المجتهدين) أيضاً ، (تقلّصت) الحياة العلمية والتعليمية للمسلمين تَقَلُّص حياتهم العامة ، فقد صار التعليم عندهم مقتصراً – كما هو معروف – على « علوم الوسائل ، وهى اللغة والحساب والمنطق ، وعلوم المقاصد ، وهى علوم الدين ، كالحديث والتفسير والفقه » . أما « الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية » ، فقد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر ، أى منذ سيطر الأتراك على البلاد »[٢١] .

ورغم ذلك ، فقد كان فى (أزهر) مصر على سبيل المثال عدد من العلماء ، ولو أنه عدد قليل ومحدود ، ينبذ هذه الحياة العلمية الضحلة ، منهم على سبيل المثال الشيخ حسن العطار ، الذى عاصر الأحداث الجسام التى مرت بها مصر فى نهايات القرن الثامن عشر الميلادى ، وقد كان « رجلاً ممتازاً ، واسع النظر ، خبيراً بالدنيا ، على قِلّة الخبيرين بها من علماء الأزهر فى ذلك العصر ، ولم يُعجبه طريقة الأزهريين فى الاقتصار على كتب النحو والفقه والتفسير والحديث »[٢٢] ، وكان يرى « ضرورة إدخال العلوم الحديثة إلى مصر »[٢٣] ، ولكن مثل هذا الصوت فى الأزهر كان يضيع مع الريح وسط زحام أصوات (عامّة) الأزهريين التى ترى التشبث بالقديم الذى أَلِفوه ، وتوارثوه خلفاً عن سلف ، وترى فى التغيير « إفساداً للأزهر ، وإفساداً للدين »[٢٤] على السواء .

وبهذا (الجمود) الذى أصاب الحياة العلمية والتعليمية الإسلامية ، (انزوت) معاهد التعليم الإسلامية ، وانحسر دور علمائها وخرّيجيها فى الحياة الإسلامية العامّة ، خاصة بعد انتشار المعاهد التعليمية الحديثة ، المُقامة على النمط الغربى ، « فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تُعلّم موادّ جديدة ، وبدأت كذلك تُعِدّ طلابها للعمل فى مجتمع جديد ذى مسحة تتصل بالحضارة المعاصرة ، وتُخرج أُناساً احتلوا وظائف ذات جاه وسطوة » . و« أمام سطوة هؤلاء الخريجين ونفوذهم ، وأمام قيادتهم الممتدّة إلى مختلف الحياة ، انحسر دور الأزهر (وغيره من المعاهد الإسلامية) ، وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته ، أمراً يصف ما كان ، ولا يتّصل بما هو كائن »[٢٥] .

ومنذ ذلك اللقاء (المثير) بين الغرب المتقدم والشرق الإسلامى المتخلف ، فى مطالع القرن التاسع عشر ، والعالمُ الإسلامى يعيش حياة تقوم على (الازدواج) فى التفكير وفى السلوك على السواء ، فهو يحاول أن يعيش حياة الغرب المتقدم ، وهو فى الوقت ذاته يحاول أن يتمسك بإسلامه كما توارَثه عن آبائه وأجداده ، دون أن يَبْذُل علماؤُه جُهداً يُذكر فى (التوفيق) بين المطلبين .

ولابدّ أن يكون لهذا (الازدواج) فى الحياة الإسلامية أثره على التربية فيه ، فنرى

(الازدواج التعليمى) أوضح سمات التعليم فى البلاد العربية والإسلامية ، و« هو صورة لذلك الازدواج العام فى التفكير وفى السلوك ، نتيجة لما مرّ به » من ظروف تاريخية ، ولما يعانيه من أوضاع خاصّة ، يتطلع فيها بصفة مستمرة إلى الحضارة الغربية ، يتعامل معها من خلال أيديولوجيته وأوضاعه المتخلفة »[٢٦].

وهكذا رسخ فى أذهان المسلمين عبر ما يقرب من قرنين من الزمان أن التربية الإسلامية مجرّد (مقرّر دراسى) ، هو (محور) الدراسة دون سواه من العلوم ، فى معاهد تعليمية خاصة ، تُعرف بـ(المعاهد القديمة) ، أو (المعاهد الدينية) ، أو (المعاهد العلمية) ، تمييزاً لها عن المعاهد الحديثة المستوردة من الغرب والسائرة على نظامه ، أو يدّرس بمعزل عن المقررات الدراسية الأخرى فى هذه المعاهد الحديثة .

وزاد الأمرَ سوءاً تلك (الصحوةُ) الإسلامية التى يشهدها العالم الإسلامى المعاصر ، رغم أننا نعتز بها أيّما اعتزاز ، حيث يحمل لوائها (شباب) العالم الإسلامى ، وفى مقدمتهم طلاب الجامعات المدنية/ الحديثة ، فى غيبة من علماء الأمة الدينيين ، أو فى غيابهم ، وهم ــ كما نعلم ــ « محدودو الثقافة الدينية ، وهم ــ بآيات محدودة من كتاب الله الكريم ، وبأحاديث محدودة من كلام سيّد المرسلين ــ ينصبون من أنفسهم حرّاساً على الإسلام ، ويجرّمون من لا يجاريهم فى مهاجمة الكبار ، من آباء وعلماء وحكام »[٢٧]، ويركزون جهودهم على اعتبار كل ما هو (جديد) فى حياتنا (بدعة) ؛ لأنه لم يكن على عهد النبى صلى الله عليه وسلم ، و « كم ظُلمت السنة ممّن يتشدّقون بها »[٢٨]، على حد تعبير الشيخ محمد الغزالى ، معلقاً على بعض ما يقول به بعضهم ، ومن ثَم فإن هذه (الصحوة) الإسلامية هى الأخرى تؤكد فى الضمير الإسلامى العام ، ذلك المفهوم غير الإسلامى للتربية الإسلامية ، وَعَى أصحابها ذلك أم لم يَعوْه .

أفليس واجباً على هذا المؤتمر ــ والحال هذه ــ أن يوضّح للناس ما يجب أن تعنيه التربية الإسلامية ؟

المهتمّون بالتربية الإسلامية :

أستطيع أن أدّعى دون أيّة مبالغة على الإطلاق ، أنه لا يوجد فى العالم الإسلامى أو غير الإسلامى (متخصّصون) فى التربية الإسلامية ، بالمعنى العلمى للتخصص ، وبالمعنى العلمى للتربية الإسلامية أيضاً ، على النحو الذى اتفقنا عليه لها من قبل ــ وإنما هناك (مهتمّون) بالتربية الإسلامية ، من بين المتخصصين فى التربية على السواء ، وهو أمر منطقى عندما يغيب عن تخصص ما حُماته والمدافعون عنه ، وهم المتخصصون فيه .

وفى غياب التربية الإسلامية كتخصصٍ ، وفى غياب المدافعين عن قضاياها ، (ضاعت) فى العالم الإسلامى المعاصر ، رغم (وجودها) على الساحة وجوداً يتعزّز يوماً بعد يوم ، بتعزّز الحركة الإسلامية التى تعم العالم الإسلامى اليوم ، و (تفرض) نفسها فيه ، رغم أنف معارضيها فى الداخل وفى الخارج على السواء ، وهم كثيرون كثيرون ، وبأيديهم – إضافة إلى الكثرة – كل أسباب القوة ووسائل البطش والإرهاب سواء فى ذلك الإرهاب الجسدى والإرهاب الفكرى .

ويعود (ضياع) التربية الإسلامية رغم (وجودها) إلى أنها قد ولدت (ولادة غير شرعية) ، إن صحّ التعبير ، بعودتها إلى الحياة من جديد على أيدى من ليست لديهم (القدرة) على أن يهبوها الحياة ، وإن استطاعوا أن ينبّهوا العقول إلى أهمّيّة إعادة الحياة إليها فى دنيا المسلمين كقوة فاعلة فعالة ، قادرة على أن تعطى الحياة من حولها معنى جديداً ، افتقده المسلمون يوم افتقدوها .

ونظرة سريعة على (الإنتاج) الفكرى عن التربية الإسلامية ، سواء فى صورة كتب أو دراسات (مقالات فى دوريات) – فضلاً عن الأحاديث الإذاعية والتليفزيونية والندوات المختلفة – توضح بجلاء أن (التربية الإسلامية) صارت من (الموضوعات العامّة) ، إن صح التعبير ، فقد صارت موضع حديث المتخصص وغير المتخصص ، وصارت مطيّة ذلولاً ، بحيث يركبها اليوم المتعلمون وأنصاف المتعلمين والأميون أيضاً فى بعض الأحيان ، وبحيث يلجأ إلى الكتابة فيها ومناقشة قضاياها المتخصصون فى مجالات أبعد ما تكون عن التربية[٢٩] ، فى الوقت الذى عجزوا فيه عن الكتابة فى مجالات تخصصهم ، ومناقشة قضايا هذا التخصص .

ومن الأمور التى تثلج الصدر حقاً ، أن تكون (التربية الإسلامية) موضع (اهتمام) الجميع على هذا النحو ، ولكن الذى يؤلم – فى عصر التقدم العلمى الذى نعيشه ، وفى عصر التخصص الدقيق الذى نحياه – هو أن تكون مجرد (موضع اهتمام) ، من أولئك الذين لا يجدون عادة ما يهتمّون به ، إذ الطبيعى – بعد ذلك – أن تُعامل كما يُعامل (الأيتام على مأدبة اللئام) ، وأن تضيع بين من يتعاملون معها .

وفى إحدى الجامعات الإسلامية المعروفة جيداً لدى المتخصصين فى التربية يقوم بدور نشط فى تدريس التربية الإسلامية لطلاب الدراسات العليا فى التربية أحد الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية (الدبلوم العامة) ، كما يقوم بدور نشط كذلك فى الإشراف على رسائل الماجستير بنفس الجامعة ، وكثير من الرسائل التى يشرف عليها يتلقفها الناشرون لتنتقل

إلى سوق الكتاب الذى يلتهمها بسرعة بفعل عاملين ، أولهما هو اسمه الإسلامى البارز ، وثانيهما أن الموضوع هو (التربية الإسلامية) ، التى (يحلم) بها الجميع .

ومنذ عام واحد فقط ، (تسرعّت) نفس الجامعة ـ باعتراف عميد كلية التربية بها ـ فاعتمدت خطة لمنح درجة الدكتوراه فى التربية ، ونتيجة للنقص الواضح فى أساتذة Full Professors فى العالم العربى لا يستبعد أن يمتد النشاط العلمى لهذا الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية ، ليشرف على رسائل الدكتوراه فى التربية الإسلامية أيضاً .

وفى جامعة إسلامية أخرى فى نفس البلد ، احتكرت منح درجة الدكتوراه فى البلد كله لسنوات طويلة ـ (يحتكر) أمر التربية الإسلامية فى قسم التربية بها ، لتدريس المادة لكل طلاب الجامعة (فهى فى هذه الجامعة متطلب أساسى لكل طلابها) ، وللإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه أيضاً أربعة ، أكبرهم حاصل على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية (الدبلوم العامة أيضاً) ، ولكنه بقرار إدارى من الجامعة ، صار أستاذاً مشاركاً ، وصار من حقه ـ بالتالى ـ أن يشرف على رسائل الدكتوراه فى التربية الإسلامية فى جامعته ـ يليه فى الأهمية فى القسم من حيث التربية الإسلامية من لم يحصل على الدرجة الجامعية فى التربية ، فقد حصل على درجته الجامعية الأولى فى غيرها ، ويليهما حاصل على الدكتوراه فى المناهج وطرق التدريس ، ويليهم ـ ورابعهم ـ حاصل على الدكتوراه فى الفلسفة الإسلامية ، ولكنه وصل ـ بطريقة ما ـ إلى درجة (أستاذ مشارك) أو مساعد Associate Professor .

أما عن أثر هذا الوضع العجيب على التربية الإسلامية فى الجامعة وفى خارجها على السواء ، وعما يجرى داخل قسم التربية ذاته بها ، فهو مما يمكن تصوره ، وهو مما يتحدث عنه التربويون فى العالم العربى ، ويتخذون منه منطلقاً للهجوم على التربية الإسلامية ، أو السخرية من المنادين بها على الأقل .

وما رأيناه يحدث فى الجامعتين الإسلاميتين ، يمكن أن نراه يحدث ـ بصورة أو بأخرى ـ فى جامعات أخرى كثيرة ، إسلامية كانت أو علمانية .

على أنه لا يمكن فهم ما حدث فى هاتين الجامعتين وفى غيرهما فيما يتصل بالتربية الإسلامية ، دون فهم الظروف والأوضاع التى أحاطت بهما وقت اتخاذ المسئولين عنهما هذا القرار ، الذى يبدو غريباً لنا اليوم ـ فقد كانت علوم التربية (البيداجوجيا) فى البلاد العربية والإسلامية تقدّم فى المعاهد الحديثة التى أنشئت لإعداد المعلمين على النمط الغربى ،

بل وقد تولى تدريس هذه العلوم فى كثير من هذه المعاهد أساتذة غربيون[٣٠]، كانوا هم الذين اختاروهم من الطلاب ليرسلوهم بعد تخرجهم إلى بلاد أوربا المختلفة، ليواصلوا دراساتهم فيها ويعودوا ليحلوا محل الأساتذة الأجانب ويقوموا بالدور الذى كانوا يقومون به وهو نقل تراث الغرب وحضارته إلى المسلمين.

وكان مثل هذا (الغزو الفكرى) لمعاقل المسلمين الحصينة ــ معاقل إعداد القيادات الفكرية الإسلامية، حيث كان المعلمون فى الإسلام عبر تاريخه الطويل «قادة الأجيال الصاعدة بحكم المهنة، وقادة البيئات والمجتمعات بحكم التغلغل والصلة المباشرة»[٣١] كان مثل هذا الغزو، كما ينظر إليه قادة الأمة فى كل مجتمع إسلامى، ومعظمهم من علماء الدين، كان مما يستثير الهمم للتصدى له، والوقوف ضده، ولما كانت (السلطة) فى أيدى غيرهم، فإنهم لم يكن أمامهم سوى التصرف فيما يملكون من معاهد.

وهكذا (اجتهد) القوم فى الدفاع عن الإسلام فى مواجهة هذه (الحملة) الغربية الشرسة، ولهم جزاء المجتهدين عند الله، أصابوا أم أخطأوا، على أية حال.

إلا أن هذا الموقف (الرافض) على طول الخط لكل ما هو غربى، كان منطقياً أول الأمر عندما كان الناس غافلين، ولكنه ليس منطقياً الآن بعد أن تنبه الناس، بدليل هذه (الصحوة) الإسلامية المحيطة بنا فى كل مكان من حولنا، حتى صارت فى حاجة ــ بالفعل ــ إلى أن يكبح جماحُها، بتطرف بعض أعضائها تطرفاً يخرجهم من الإسلام ذاته، وقد آن لعلماء الأمة الذين حملوا راية الرفض فى أول الأمر لظروف عصرهم، أن يعودوا إلى التفكير الهادىء فى كل شىء، حتى يقودوا المسيرة الإسلامية إلى غايتها المنشودة، فى ضوء (متغيرات) النصف الثانى من القرن العشرين، بما فيها المتغيرات التربوية، وهى كثيرة كثيرة.

ويحمل راية هذه (المتغيرات) التربوية فى عالمنا العربى والإسلامى خريّجون لا يعرف معظمهم عن الإسلام شيئًا يُذكر؛ لأنهم إنما تخرجوا ــ فى معظمهم - من الجامعات الحديثة، وتشربوا الثقافة الغربية منذ نعومة أظافرهم، وحتى أولئك القليلون الذين تخرجوا من (معاهد دينية)، وأتيح لهم أن يتموا دراساتهم العليا التربوية، كانوا «أكثر تحمساً (للفكرة) الغربية، وتبرّوا من الفكرة الإسلامية .. من معلمى اللغات الأجنبية، الذين واصلوا الطريق»[٣٢]، وهو أمر منطقى من هؤلاء وهؤلاء، فإن من جهل شيئاً عاداه، كما يقولون. ومن ثَمّ كان من المعقول ــ بعد (تفريغ) معظم أولئك الذين حملوا لواء الفكر التربوى فى

العالمين العربى والإسلامى من (الفكرة) الإسلامية ، وتنشئتهم على غيرها فى التفكير وفى السلوك على السواء أن يعيشوا حياتهم (مدافعين) عن الفكرة التى نُشّئوا عليها ، وصارت جزءًا لا يتجزأ من شخصياتهم ، خاصة وأنهم يعيشون فى مجتمعات متخلفة ، تتطلع دومًا لكل ما هو غربى ، وإذا كان هذا هو شأن (العامة) من مواطنيهم فإنهم (أولى) من غيرهم (بتمثُل) حياة الغرب ، بوصفهم قد عاشوا – بالفعل – هذه الحياة فى مجتمعات الغرب الأصلية .

على أن الإنصاف أن نقرر أن بعض أولئك الذين توجهُوا إلى الغرب كانوا من صفاء النفس والكمال العلمى والخلقى ، بحيث لم (يبهرهم) ما وجدوه فى الغرب كما بهر السُذج والبسطاء من زملائهم ومواطنيهم الآخرين ، وإنما راحوا ينظرون إليه ويتفحّصونه ، وبذلوا – بعد عودتهم إلى بلادهم – جهوداً مضاعفة للتنقيب فى التراث عن نظرية تربوية إسلامية ، تعكس (روح) الإسلام ، وتتفق مع (متغيرات) العصر وتحقق أهداف المسلمين ، فى حاضرهم ومستقبلهم على السواء .

ومن الطبيعى أن يجد هذا البعض صعوبات على الطريق وصعوبات : يعود بعضها إلى إعداده العلمى ، ويعود بعضها إلى رفقته على الطريق ، وهم يسيرون عليه بلا لغة مشتركة تربط بينهم سوى النية الحسنة والتوجه إلى الله،ويعود بعضها إلى المتخصصين فى غير التربية ، وخاصة المتخصصين فى العلوم الدينية ، كما يعود بعضها الآخر إلى غير المتخصصين فى شيء . وكلهم ممن يزاحمون على الطريق الوعر ، فيزيدون هذا الطريق وعورة .

ومن الطبيعى – من هذه الصعوبات وغيرها – أن تكون هناك أخطاء وأخطاء ، تظهر عند المعالجة ، وهو أمر طبيعى فى كتابات التربويين وغير التربويين على السواء خاصة المتخصصين فى العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ولكن المتخصصين فى التربية عودّونا أن يتغاضوا عن أخطاء الجميع ، إلا أن يكون هؤلاء المخطئون من (الإسلاميين) ، كما يسمونهم ، وهو شرف يشرفونهم به وهم لا يدرون ، وإليه – بطبيعة الحال – لا يقصدون .

وإذا كان (اللقاء) بين الإسلاميين من المتخصصين فى التربية وغير الإسلاميين من هؤلاء المتخصصين أمرًا صعبًا ، وإن كان غير مستحيل ، فإنه لأقل من أن يتقبل المهتمون بالتربية الإسلامية بعضهم بعضاً ، وأن يتم تعاون وتنسيق تبادل لوجهات النظر ، بين المتخصصين منهم على الأقل ، استكشافًا لمسالك الطريق الوعر ، وعملاً على تذليل صعوباته وما أكثر هذه الصعوبات .

وربما كان هذا المؤتمر كغيره من المؤتمرات التى سبقته ، خطوة هامة على هذا الطريق .

الجو العام الذى يتم العمل فيه :

لا يمكن عزل ما يحدث على ساحة التربية الإسلامية على وجه العموم ، من ممارسات سياسية واقتصادية واجتماعية وفكرية أو حضارية .

وتنتمى البلاد الإسلامية — كما هو معروف — إلى مجموعة بلاد العالم الثالث التى توصف — تأدبا — بالبلاد النامية ، بينما هى فى حقيقة الأمر بلاد متخلفة ، (مقهورة) ثقافياً وحضارياً ، فإن « الرقى المادّى الحاضر فى دول الغرب (فى أوروبا وأمريكا) قد بهر عيون الشعوب الشرقية[٣٣] ، إلى حدّ جعل جمهور هذه الشعوب يعجب بكل شىء فى الغرب . ولا غرو ، فالمغلوب -كما يقول ابن خلدون — مولع بتقليد الغالب . ولكن الضعيف (المغلوب) يعجز بطبيعة الحال عن مجاراة القوى (الغالب) فى الخصائص ، التى تجعل القوى الغالب قوياً غالبًا ، فيكتفى المغلوب حينئذ بتقليد ذلك القوى الغالب فى أعماله ، بما تَسْهُل محاكاته » .

وهكذا يؤدى هذا (القهر) الثقافى والحضارى بالبلاد الإسلامية — وغيرها من بلاد العالم الثالث — إلى أن تعيش حالة من الفوضى والقلق[٣٤] بسبب تطلّعها الدائم إلى مستوى البلاد المتقدمة ، تطلعاً لا تراعى فيه أن « المدنية الغربية هى نتاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى ، وتطور على طول المدى ، مما لم تعهده البلدان المتخلفة ، و(أن) القيام بعملية نقل مفاجئة ، تنقل بها ثمار المدينة إلى تربة متخلفة ، ليس بالمهمة السهلة البسيطة ، كما يبدو الحال فى أول وهلة »[٣٥] .

ومنذ فتحت البلاد الإسلامية عيونها على الحضارة الغربية ، فى فترات تاريخية مختلفة ، والعيون فيها مشدوهة بإنجازات هذه الحضارة ، مشدودة إليها ، وكان هذا (التطلع) المستمر إليها ضرورة حياة لها وقتئذ ، لتتمكن من التصدى لجيوش الغرب التى أتت طامعة فى أراضيها ، أو متصارعة عليها ، فى عصر التوسع الاستعمارى الكبير الذى أعقب الثورة الصناعية ، وعلى وجه التحديد فى نهايات القرن الثامن عشر الميلادى ، وبدايات القرن التاسع عشر ، ولم يكن ممكنا التصدى لهذه الجحافل التى أتت من الغرب غازية متصارعة ، ومعها أدوات للحرب لم تعهدها البلاد الإسلامية ، لأنها ثمرة التطور العلمى الذى شهده الغرب بعد الإصلاح الدينى سنة ١٥١٥م ، والذى كان العالم الإسلامى يعيش — منذ سيطرة الأتراك على مقدّراته قبل ذلك بقرون ثلاثة ، ٩٢٣هـ (١٥١٦م)-بمعزل عن هذا التطور العلمى وغيره من ألوان التطور الذى حدث فى الغرب ، فلم يكن ممكنا التصدى لهذه الجحافل دون

الأخذ بعلوم الغرب وحضارته واستزراعهما فى أرض الإسلام خاصة وأن (أصولهما) إنما تعود إلى هذه الأرض فى عصور الإسلام المزدهرة ، قبل أن تتقهقر معاهد التعليم الإسلامى « إلى الوراء خلال القرون الأخيرة ؛ لأنها تجردت – بالتدرج – عن جميع العلوم العقلية ، وصارت تكاد لا تهتم بشىء غير (العلوم النقلية) »[٣٦] .

ولكن هذا (التطلّع) إلى الغرب وحضارته ، كان يكبح من جماحه (تشبُّث) بالتراث المتوارث عن عصور التخلف الإسلامى تلك ، وهو ما تعرضنا له من قبل ، وكان من نتائجه (الازدواج التعليمى) ، الذى تطوّرت الحياة فى البلاد الإسلامية إزاءه فى صف التعليم الحديث السائر على النمط الغربى ولصالحه على حساب التعليم القديم/ الدينى ، خاصة فى فترة حكم الاستعمار الغربى لهذه البلاد ، وما تلا ذلك من حكم وطنى أيضاً ، حيث توجيه الحياة فى البلاد الإسلامية عادة متروك لخريجى هذا التعليم الحديث ، ومن ثَمّ صار أوضح ما تتسم به الحياة فى البلاد الإسلامية ما يطلق عليه بالإنجليزية Gorruption ، ويُعبر عنه فى اللغة العربية بالفساد والخيانة والتلف والرشوة » ، و « هذه ظاهرة تعم الأمة الإسلامية فى هذا العصر ، وتجعل كل نظام من نظم التشريع شيئاً لا يجدى ، لأن كل قانون يُوضع لإصلاح الفساد ، يكاد يعطله تماماً فساد الهيئات التنفيذية نفسها . بل إن كل التزام صادر من المشرعين يفتح بابًا جديدًا من الرشوة . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل بفضل هذه الرشوة يُهرب المهربون أغلى الأشياء إلى الخارج ، ويبيعونها للأعداء ، بل يهربون الأشياء التى تكون البلاد فى أشد الحاجة إليها ، كأن الرشوة تُربى أعداءنا على حسابنا » .

ومن الواضح البيّن ، أن الذين يمارسون هذه الظاهرة المؤلمة ، من الخيانة والرشوة والغشّ وما شابهها ، هم ليسوا إلا جماعة المثقفين فى بلادنا ومن إخواننا وهم الذين بيدهم أزِمّة تسيير دفة الحكومة ، لا بيد القرويين[٣٧] الأميين ، على حد تعبير العلامة أبى الأعلى المودودى .

وبذلك صرنا – كمسلمين – نعيش فى بلادنا الإسلامية « الآن فى مادية ووثنية أسوأ من مادية الأوربيين ووثنيتهم ، فالمادية الأوربية يحكمها سلوك وأفكار ، من نتاج الفلاسفة وعقول المفكرين ، وهى نتيجة موقف شامل من الأشياء ، فيستطيع المرء أن يضبطها ، وأن يوجهها فى خدمته ، أما المادية العربية الراهنة ، فهى أشبه بمادية الإنسان الأول ، ووثنية الجاهليين »[٣٨] ، على حد تعبير الدكتور « عبد الحميد إبراهيم » .

وهكذا صارت (عجلة) الحياة فى العالم الإسلامى تسير – فى ظل التعليم الحديث بعد انتصاره على التعليم الدينى – فى طريق بعيد عن الإسلام ، وصار المسلمون « فى كثرتهم »

يجهلون الحقيقة التشريعية للإسلام الصحيح ، ويجهلون مبادئه الفكرية ، وأصوله العقيدية ، وآدابه الخلقية ويعيشون فى أمشاج من الأساطير والخيالات صنعوها لأنفسهم بجهالاتهم أو صُنِعت لتباعد بينهم وبين الإسلام الصحيح »[٣٩] .

ولا يمكن أن ننسى هنا ــ بطبيعة الحال ــ أصابع القوى العالمية المختلفة التى لا تكِنُّ للإسلام إلاّ كل عداوة وكراهية ، من وراء الستار ، تحرك الأحداث بمهارة وبراعة ، منتهزة (لقمة العيش) و (حبّة القمح) التى صارت معظم بلاد العالم الإسلامى تفتقر إليها ، تستغلها (سلاحاً) للضغط ، ووسيلة للقمع ، ولكن الذنب ليس ذنب هذه القوى العالمية التى تنتج ، وتستغل إنتاجها على النحو الذى تراه ، بل هو ذنب المسلمين الذى انصرفوا عن الإنتاج ، وراحوا يسألون الناس ، فمن شاء أعطاهم ، ومن شاء حرمهم،وهم حين يُعطَون ، لابد أن يدفعوا المقابل لما يأخذون ، وهو مقابل ــ بالفعل ــ عظيم .

وفى هذا الجو الزائغ المضطرب ، يسير العمل فى مجال التربية الإسلامية ولابد أن يكون له انعكاسه عليه ، بل ويسير العمل الإسلامى ذاته إذا نحن اعتبرنا التربية الإسلامية تنتمى إلى هذا العمل الإسلامى ، مثلما يسير العمل الأكاديمى فى شتى فروع تخصصه ، إذا نحن اعتبرناها تنتمى إليه ،وهى ــ بالفعل ــ تنتمى إليه انتماءها إلى العمل الإسلامى.ومن ثَمّ كانت كل (السلبيات) التى يمكن أن نراها فى (الحياة العامة) الإسلامية يمكن أن توجد بين العاملين فى مجال التربية الإسلامية ، بوصف هؤلاء العاملين فى المجال (بشرا) كغيرهم من البشر ، الذين يعيشون معهم على أرض الوطن ، وليسوا مجموعة من (الملائكة) ، تعيش بمنأى عما يحدث حولها ، وكأن هذا الذى يحدث لا يعنيها ولا يتصل بها ، بل إننا لا ندهش إذا نحن وجدنا بعضهم أكثر (تَحَصّنا) بالوسائل التى يحرص الآخرون فى مجتمعه على التحصّن بها ، و (إتقاناً) لمهاراتها من هؤلاء الآخرين ، بينما هو ــ فيما يكتب وفيما يحاضر وفيما يناقش ــ لا يكف عن إعلان الحرب عليها .

لقد نشأ العاملون فى مجال التربية الإسلامية فى نفس المجتمعات الإسلامية التى نشأ فيها غيرهم ، مُزَوَّدين بنفس الوسائل التى زود الله سبحانه بها غيرهم من الناس ، وهى (الحواس) ، التى « هى المسالك الأولية التى عن طريقها يتسب الفرد الإنسانى للعالم المحيط به »[٤٠] ، ومن خلالها ينتقل هذا العالم المحيط به إلى ذاته ، حتى تصير جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم حيث « يولد الطفل دون شخصية ، وفى مراحل نموه ، تتكون فيه الشخصية بسبب تفاعل إمكاناته الفطرية ، مع محيطه الخارجى »[٤١] .

وربما عاد (إتقان) بعض العاملين فى المجال لمهارات بعينها اشتهروا بها إلى ما يحيط (بالعمل الإسلامى) و (العمل الأكاديمى) على السواء من (ضغوط) كثيرة ، نعرفها جميعاً ، على الأقل كأكاديميين ، لابد أن يكون لها انعكاسها على التفكير ، فإن النمو العقلى شيء لا يتم فى المطلق ، وإنما هو يتم – كما نعرف – فى إطار بيئة بعينها حيث « النمو العقلى يمكن تحديده ببساطة ، على أنه الزيادة التدريجية فى القدرة على مواجهة البيئة والتكيف لها[٤٢] ، والسيطرة عليها وحيث يمكن « أن ننسب التقدم العقلى إلى ضغط الوسط الخارجى ، الذى تنطبع صفاته فى عقل الطفل شيئاً فشيئاً » وحيث يؤثر هذا الضغط الخارجى فى التراكيب الوراثية[٤٣] .

ومن غير المنطقى أن يعتبر مثل هذا الكلام (تبريراً) لما يحدث ، على مستوى التربية الإسلامية من (انحرافات) عما يجب أن يكون ، وإنما المنطقى أن ينظر إليه على أنه مجرد (تنبيه) إلى (عقبة من العقبات التى تعترض الطريق ، بوصف مجال التربية الإسلامية مجالاً (مفتوح الأبواب) للجميع وليس مجالاً خاصاً على (العقائديين) وحدهم – وربما استطاع هذا المؤتمر أن يجد لهذه العقبة هى الأخرى ، التذليل المعقول لها .

قـراءة التراث :

ورغم أن هذا الموضوع جدير بأن يكون (موضوع) ورقة مستقلة تُطرح للمناقشة على مستوى هذا المؤتمر أو غيره من المؤتمرات المشابهة ، فإنه لابد أن يَرد هنا أيضاً ، ونحن فى مقام الإشارة إلى (بعض) الصعوبات أو العقبات (بحجم) محدود بوصفه مجرد (محور) من المحاور التى تدور حولها الورقة وليس المحور الأساسى الذى تدور حوله .

وتكاد قضية (التراث) أن تكون أخطر القضايا ، لا على مستوى التربية الإسلامية وحدها ، ولكن على مستوى (الفكر) الإسلامى كله ؛ لأن التراث هو (المنطلق) الذى منه ينطلق هذا الفكر ، ومن ثَم يمكن أن يكون (قيداً) يقيده أيضاً .

وإذا كانت (الفلسفة) تُعرف بأنها « نظام فكرى ، نشأ فى بيئة اجتماعية معينة ، وتفاعل مع مشكلات هذه البيئة »[٤٤] ، ومن ثَم كانت الفلسفة فى أى مجتمع جزءاً لا يتجزأ من الحياة فى هذا المجتمع ، وهى « لم تقطع صلتها يوماً بالحياة »[٤٥] فيه ، فهى « جزء من الثقافة يتفاعل مع سائر أجزاء الثقافة »[٤٦] ؛ فإن التربية – بوصفها « نظاماً اجتماعياً ينبع من فلسفة كل أمة »[٤٧] – تستمد فلسفتها من الفلسفة السائدة فى المجتمع ، « حتى ليمكن القول بأنهما مظهران مختلفان لشيء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة فى شئون الإنسان »[٤٨] .

ولذلك فإن مشكلة (قراءة التراث) والتعامل معه فى مجال التربية ليست مشكلة التربية وحدها فى الواقع ، وإنما هى مشكلة الفكر الإسلامى على وجه العموم؛بل ومشكلة الحياة الإسلامية كلها ، فى النصف الثانى من القرن العشرين ، ففى « دارنا تراث نعتز به ، وفيه انعكاس لخصائص نفوسنا ، غير أن حضارة جديدة اقتحمت علينا الأبواب ، ودخلت بقوادمها ، وإن تكن بقية أعجازها مازالت منحشرة ، عند أبواب الدخول »[(٤٩)] ، على حد تعبير الدكتور زكى نجيب محمود . ولكن هذه (الحضارة الجديدة والمنحشرة عند الباب) - على حد تعبيره - تُزاحم تراثنا الأصيل ، المستقر فى داخل الدار ، ولديها من الوسائل والأدوات والأساليب ما جعلها تكاد بالفعل لولا رحمة الله - كما سبق - أن تقتلعها من جذورها حتى صار « الجمع بين الأصالة والمعاصرة مشكلة ، بل لعلها تكون أعسر مشكلاتنا الثقافية ، وأشدها تعقيداً »[(٥٠)] .

وهى مشكلة تكاد أن تستعصى على الحل ؛ لأن موقف الرفض لهذه الحضارة الجديدة آخذ فى التزايد فى العالم الإسلامى كما سبق ، لأسباب رأيناها ثمة وهو نوع من الرفض المَرَضى ؛ لأنه يكاد أن يكون رفضًا لمجرد الرفض ، غير قادر على تقديم (البديل) ، والبديل الوحيد هو قراءة التراث بنفس اللغة التى قرأه بها آباؤنا فى عصور الازدهار الإسلامي . ومن ثَم فإننا « إذا أردنا أن نغير وجه الحياة التى نحياه ، فلن يكون ذلك بأن نفتح كتب السالفين لنروى عنهم ما قالوه ، وننقل عنهم ما صنعوه ، إنما السبيل القويمة ، بل السبيل الوحيدة - : هى أن نسأل عمّا يراد تحقيقه فى (المستقبل) ، فالماضى لابد منه ، لا لنجعل منه نموذجًا نحتذيه ، بل ليكون مصدرًا للإلهام فيما ينبغى أن نصنعه . إن ولاءنا لآبائنا يجب أن يكون فى محاكاتهم فى وقفتهم تجاه الحياة لا فى إعادة ما صنعوه حرفاً بحرف . كانت وقفة آبائنا فى عصور القوة والطموح هى المغامرة والمخاطرة ، هى فى إبداع الجديد ؛ ليضيفوه مرحلة جديدة فى حضارة الإنسان.والولاء لهم إنمّا يكون فى اتخاذنا من حياتنا وقفة كهذه : تبدع وتضيف ، تخاطر وتغامر ، تخوض التجربة وتتمرن للخطأ لتعرف ما الصواب »[(٥١)] .

وإذا تركنا الحديث عن التراث فى عمومه إلى التراث التربوى على وجه الخصوص ، وجدنا نفس المشكلة ونفس الحل .

ونظرة على الجهود العلمية المختلفة فى هذا المجال توضّح لنا حجم المشكلة ، فمن دراسات تقف من فكر تربوى صادر فى القرن الثالث أو الرابع الهجرى موقفاً أقرب إلى التقديس ،

وكأن الأخذ به كما هو – منذ أكثر من عشرة قرون – هو العلاج الذى لا علاج غيره لأوجاعنا التربوية ومشكلاتنا التعليمية ، مع أن العصر غير العصر ، والمؤسسات غير المؤسسات ، والمناهج غير المناهج ، بل والناس غير الناس ، ومتطلبات المجتمع من التعليم غير المتطلبات – إلى دراسات تفسر آيات القرآن تفسيرها الذى تريده ، فتراه يدعو إلى الآخرة وينبذ الدنيا ، كما لو كان قد نزل على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم دعوة إلى (تخريب) الحياة ، لا إلى (تعميرها) وتحقيق (استخلاف) الله للإنسان فيها ، أو تراه يأخذ بأسباب الحياة ، فيدعو إلى الأخذ بكل ما هو قادم إلينا من الغرب – أو من الشرق ، باسم التعمير أو تحقيق الاستخلاف .

وليس بمثل هذه الدراسات التى تنظر إلى التراث نظرة تقديس على هذا النحو ، بحيث تتغافل (المتغيرات) التربوية التى فرضت نفسها على العالم كله ، بما فيه العالم الإسلامى ، بوصفه جزءاً لا يتجزأ منه – يتم ربط حاضرنا التربوى بماضينا ، كما أنه ليس بمثل الدراسات التى تغض النظر عن التراث باسم تطويره ، وتمكين المسلمين من أن يواكبوا العصر ويسايروا الحياة فيه – يتم تحقيق التقدم فعلاً ، وإلا لتقدم المسلمون فعلاً منذ فترة طويلة ؛ فصلة بلاد كثيرة من بلاد الإسلام بالغرب وحضارته صلة قديمة ، ولكنها لم تؤد إلى التقدم ، بقدر ما أدت إلى التفسّخ ومجانبة التقدم والانحراف عن الطريق المؤدية إليه .

إنه لابد من قراءة التراث التربوى الإسلامى ، بروح العصر ، وقراءة الفكر التربوى المعاصر بروح الإسلام ، ولابد من (المزاوجة) بين التطبيق على نحو أو آخر ، ليعيش (المسلمون) عصرهم ، لا عصراً آخر سبق هذا العصر ، وليتمكنوا – بالفعل – من إيجاد تربية تناسب النصف الثانى من القرن العشرين .

وهى مهمة صعبة ، ولكنها ليست مستحيلة ، إذا صدقت النيات وصحت العزائم ، وكانت هناك على الطريق الوعر رفقة تتوجه إلى الله فيما تعمل ، وتفتح الصدر على مصراعيه للرأى الآخر ، الذى علمتنا تجارب التاريخ أنه يثرى القضية المطروحة للنقاش ، بقدر ما يؤدى (الرأى الواحد) إلى إفساد هذه القضية – وكم عانينا فى العالم الإسلامى ، كما نعرف جميعاً ، من هذا الرأى الواحد ، فى حياتنا العامة ، وفى حياتنا التربوية على السواء ، وفى حياتنا العلمية أيضاً للأسف الشديد ، وهو عيب فينا ، يجب أن نعترف به ، وإذا نحن أردنا أن نتخلص منه ، لنحقق ما نريد تحقيقه من تقدم .

وفى مجال من مجالات الإسلام ، والعمل الإسلامى ، هو مجال التربية الإسلامية ، الذى هو عمل أكاديمى أيضاً ، يجب أن نجعل من أنفسنا قدوة فى هذا الأمر ، وأن نتذكر دوماً قول الله سبحانه لرسوله ، رغم أنه صلى الله عليه وسلم كان - كما نعلم - ﴿ **وما ينطق عن الهوى** ﴾[٥٢] ، لتستفيد منه أمته :

- ﴿ **فبما رحمة من الله لنتَ لهم ولو كنتَ فظاً غليظ القلب لانفضّوا من حولك فاعفُ عنهم واستغفر لهم وشاورهم فى الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين** ﴾[٥٣].

صدق الله العظيم .

دكتور/ عبد الغنى عبود



هوامش الدراسة

(1) DEWEY, JOHN: Education TO-day; G. P. Putmans Sons. New-York, 1940 P. 6

- KANDEL, I . L : Amercian Educationin the Twentieth Century; Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1958, p. 111 .

(2) READ, MARGARET : Education and Social change in Tropical Aress; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956 . P. 96 .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الإسلامية ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٥ ، ص ٢٢١ .

(٤) فيليب هـ . فينكس : التربية والصالح العام ـ ترجمة السيد محمد العزاوى والدكتور يوسف خليل ـ مراجعة محمد سليمان شعلان ـ تقديم السيد يوسف ـ وزارة التربية والتعليم (الجمهورية العربية المتحدة) ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ ، ص ٣١٠ ، ٣١١ .

(٥) الدكتور حسن عبد العال : « التعليم الابتدائى فى تراثنا الإسلامى » ـ الباب الثانى من : **فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٢ ، ص ٢١٢ ، ٢١٣ .

(٦) الدكتور محمد بيصار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ ، ص ١٣ .

(٧) عمر أبو النصر : على وعائشة ـ دار إحياء الكتب العربية ـ القاهرة ـ ١٩٤٧ ، ص ٦١ .

(٨) أحمد أمين : ضحى الإسلام ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة الاعتماد ـ القاهرة ـ ١٩٣٣ ، ص ١٦٢ .

(٩) محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها ـ الطبعة الثانية ـ عيسى البابى الحلبى وشركاه ، ـ القاهرة ـ ١٣٨٩هـ ـ ١٩٦٩م ، ص ٢٥ .

(١٠) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ ، ص ٩ (من مقدمة المؤلف) .

(١١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق ، وتطهير الأعراق ـ الطبعة الخيرية ـ القاهرة ـ ١٣٢٢هـ ، ص ١٧ .

(١٢) على سالم النباهين : نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المماليك فى مصر ـ الكتاب الثالث من (سلسلة التربية الإسلامية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨١ ، ص ٣٤١ .

(١٣) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ ، ص ٢٢٧ .

(١٤) دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات من الحياة الفكرية الإسلامية ـ الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) ـ مكتبة نهضة مصر بالفجالة ـ القاهرة ـ أغسطس ١٩٥٨ ، ص ٣٠ ، ٣١ .

(١٥) أبو الأعلى المودودى : الحكومة الإسلامية ـ نقله إلى العربية أحمد إدريس ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى للطباعة والنشر .والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م ، ص ١٤ .
(١٦) سير توماس و . أرنولد : الدعوة إلى الإسلام ، بحث فى تاريخ نشر العقيدة الإسلامية ـ ترجمه إلى العربية وعلق عليه الدكتور حسن إبراهيم حسن وآخران ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٧ ، ص ٤٦٠ .
(١٧) أبو الحسن الندوى: رجال الفكر والدعوة فى الإسلام – الطبعة الرابعة – دار القلم بالكويت – ١٣٩٤ هـ = ١٩٧٤م ، ص١١٠ ، ١١١.
(١٨) دكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : الشخصية الإسلامية ، دراسة قرآنية ـ الطبعة الثانية ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ آيار (مايو) ١٩٧٧ ، ص ١٧٠ .
(١٩) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى وأوروبا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر : « دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة ـ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٢٥٥ .
(٢٠) أحمد أمين : « الوحدة والتعدد » « ـ فيض الخاطر ـ» الجزء الثانى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٠ ، ص ١٥٩ .
(٢١) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » ـ الرائد ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد الثالث ـ نوفمبر ١٩٦٠ ، ص ٣ .
(٢٢) أحمد أمين : « الشيخ رفاعة الطهطاوى ، مطبعة النهضة العلمية الحديثة » ـ فيض الخاطر ـ الجزء الخامس ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٤ ، ص ٧٠ ، ٧١ .

(23) RADWAN, ABU AL- FUTOUH AHMED: old and New Forces in Egyption Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyption Education in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New-York, 1951, P. 45 .

(٢٤) أحمد أمين : « الشيخ رفاعة الطهطاوى ، مؤسس النهضة العلمية الحديثة » (المرجع السابق) ، ص ٧٢ .
(٢٥) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربية (دراسة مقارنة) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ ، ص ٧٩ ، ٨٠ .
(٢٦) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة ـ الطبعة الثالثة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٠ ، ص ٤١٢ .
(٢٧) دكتور عبد الغنى عبود : التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٢ ، ص ٩٩ .
(٢٨) محمد الغزالى : هموم داعية ـ الطبعة الأولى ـ دار الحرمين للطباعة والنشر ـ توزيع دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م ، ص ٣٤ .

(٢٩) والمثل الواضح على ذلك أحد المتخصصين فى الجيولوجيا ، لم أسمع له عن أى نشاط علمى فى الجيولوجيا التى تخصص فيها ، وربما كان ذلك قصوراً منى ، بينما لا يفوته – فى حدود علمى – مؤتمر من مؤتمرات التربية الإسلامية إلا ويكتب له ، كما أنه ينتهز الفرصة تلو الفرصة للكتابة للدوريات المتخصصة فى التربية ، وهو يجد – من خلال اتصالاته الشخصية – الفرصة للنشر حينا ، ولكنه يفتقد هذه الفرصة فى أحيان كثيرة ، ولكنه لا يكف عن المحاولة – وربما أسعدنا الحظ ، فوجدنا ورقة له فى هذا المؤتمر .

(٣٠) الخليج العربى على سبيل المثال .

(٣١) دكتور أبو الفتوح رضوان : « المعلم قيادة فكرية » – الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس – بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس – دار الثقافة ، للطباعة والنشر – القاهرة – ١٩٧٥ ، ص ٦ .

(٣٢) دكتور عبد الغنى عبود : التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى (مرجع سابق – رقم ٢٧) ، ص ٢٠٩ .

(٣٣) عمر فرّوخ : تجديد التاريخ ، فى تعليله وتدوينه (إعادة النظر فى التاريخ) – الطبعة الأولى – دار الباحث ، للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – ١٤٠١هـ – ١٩٨٠م ، ص ٢٦١ .

(34) DE BRONFENMAJER, GABRIELA: «ELITE Evaluation of Role Performance» - A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by: FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967. PP. 212,213 .

(٣٥) هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع – الكتاب الأول من سلسلة (كتب النفاقوس) – ترجمة محمد رفعت – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ١٠٥ .

(٣٦) أبو خلدون ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية – السنة الأولى – جامعة الدول العربية – الإدارة الثقافية – القاهرة – ١٩٤٩ ، ص ٣ ، ٤ .

(٣٧) أبو الأعلى المودودى : دور الطلبة فى بناء مستقبل العالم الإسلامى – دار الأنصار بالقاهرة – ١٩٧٧ ، ص ١٦ ، ١٧ .

(٣٨) دكتور عبد الحميد إبراهيم : الوسطية العربية ، مذهب وتطبيق – دار المعارف – القاهرة – ١٩٧٩ ، ص ٢٨٤ .

(٣٩) محمد الصادق عرجون : الموسوعة فى سماحة الإسلام – المجلد الأول – مؤسسة سجل العرب – القاهرة – ١٣٩٢هـ – ١٩٧٢م ، ص ١٦ .

(٤٠) فيليب هـ . فينكس : فلسفة التربية – ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى – دار النهضة العربية – القاهرة – ١٦٥ ، ص ٤٧٨ .

(٤١) رالف لنتون : دراسة الإنسان – ترجمة عبد الملك الناشف – منشورات المكتبة المصرية – صيدا – بيروت – ١٩٦٤م ، ص ٣٨٥ .

(42) CROW, LESTER D. and CROW, ALICE: Human Development and Learning; Eurasia Publishing House (Pvt.) Ltd., Ram Nagar, New-Delhi, 964. P. 43 .

(٤٣) جان بياجيه : ميلاد الذكاء عند الطفل . ترجمة الدكتور محمود قاسم ـ راجعه الدكتور محمد محمد القصاص ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٤٥٣ .

(٤٤) دكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ ، ص ٩٨ .

(٤٥) دكتور زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ـ رقم (٤) من (مشكلات فلسفية) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٧١ ، ص ٨٩ .

(٤٦) دكتور صادق سمعان : الفلسفة والتربية ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٥٢ .

(٤٧) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧ ، ص ٧ .

(٤٨) دكتور صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ ، ص ١٧ .

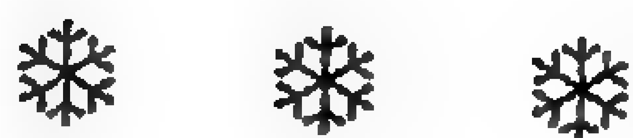
(٤٩) الدكتور زكى نجيب محمود : هذا العصر وثقافته ـ الطبعة الأولى ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٤٠٠هـ ـ ١٩٨٠م ، ص ٧ .

(٥٠) المرجع السابق ، ص ٥ .

(٥١) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

(٥٢) سورة النجم ـ ٥٣ : آية ٣ .

(٥٣) سورة آل عمران ـ ٣ : آية ١٥٩ .



تعقيب على دراسة

"عقبات في طريق التربية الإسلامية"

للأستاذ الدكتور / عبد الغنى عبود

رئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بكلية التربية - جامعة عين شمس

مقدم من أ. د. أحمد كمال عاشور

عميد كلية التربية - جامعة الأزهر

بسم الله الرحمن الرحيم

تعقيب على دراسة
« عقبات فى طريق التربية الإسلامية »

أ . د/ عبد الغنى عبود ـ رئيس قسم التربية المقارنة
والإدارة التعليمية بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

تعرض الدكتور عبد الغنى عبود لموضوع بحثه « عقبات فى طريق التربية الإسلامية » فى إطار الواقع الثقافى الذى تعيشه المجتمعات العربية الإسلامية وبصفة خاصة من ناحية علاقاتها بالدول المتقدمة ، وهى علاقة تبعية من جانب البلاد العربية وسيطرة وهيمنة من جانب الدول المتقدمة . والجذور التاريخية لهذه العلاقة ترجع للقرن الماضى عندما خضعت الدول العربية للدول الاستعمارية واستمرت هذه العلاقة حتى اليوم بعد أن حصلت الدول العربية على استقلالها السياسى . فالدول العربية اليوم تحتاج لمساعدة الدول المتقدمة لها تكنولوجياً ، تحتاج للمعدات وتحتاج للخبراء بل أصبح معظمها يحتاج إلى مساعدات فى المواد الغذائية التى تقدمها الدول المتقدمة لها ، رغم أن معظم الدول النامية دولاً زراعية . وإزاء هذه التبعية الاقتصادية ، استمرت التبعية الثقافية التى زرعها الاستعمار فى عصر الاحتلال وأخذت عناصر الثقافة الغربية تزاحم التراث الغربى الإسلامى وتهدده . ومن الصعب على الدول العربية فى علاقاتها الحالية بالمجتمعات الغربية المتقدمة أن تأخذ منها القروض والتكنولوجيا والخبراء ، أى أن تأخذ بأسباب التقدم المادى دون أن تأخذ منها القيم وأنماط السلوك والاتجاهات التى تتنافى مع تراثنا الثقافى الإسلامى .

ويستتبع التبعية الاقتصادية والثقافية للبلاد العربية تبعية تعليمية ، فارتباط البلاد العربية بنظام الاقتصاد الغربى واستيرادها لمصانع ووحدات إنتاج غربية ونظم إدارية غربية ووجود نظام تعليمى حديث على النمط الغربى يتطلب قوى بشرية معدة حسب نظام تعليمى وتدريبى غربى لتتناسب مع متطلبات العمل فى تلك المؤسسات .

فى ضوء هذا الإطار عرض الدكتور عبد الغنى عبود العقبات التى يراها تقف فى سبيل العمل فى مجال التربية الإسلامية . ويدلل الدكتور عبود على الاهتمام الذى ظهر فى السنوات الأخيرة بالتربية الإسلامية بعدد الرسائل الجامعية التى أجيزت أو سجلت فى جانب أو آخر من جوانب التربية الإسلامية وكذلك بالبحوث التى يتقدم بها بعض أعضاء هيئة التدريس

ضمن إنتاجهم العلمى وأن هذا الاهتمام ليس مقصوراً على مجال التربية ولكنه إلى مجالات الاقتصاد والاجتماع وغيرها من مجالات العلوم الاجتماعية .

وأول العقبات التى يذكرها الدكتور عبود يتعلق بمفهوم التربية الإسلامية ذاته ويستطرد فى عرض تاريخى لمكانة التربية الإسلامية فى حياة المسلمين منذ العصور الأولى للإسلام عندما كان القرآن الكريم محور الحياة الثقافية للمسلمين والسنة النبوية تحولها إلى حياة تعاش ، إلى عصور الازدهار الإسلامى التى أتاحت الفرصة للمسلمين للاحتكاك بالحضارات الأخرى القديمة فى وقت كانت الحضارة الإسلامية هى الحضارة الغالبة . ورغم أن الظروف الجديدة قد تطلبت علوم جديدة مثل الهندسة والطب والأدب واللغة وغيرها إلا أن المحور الإسلامى قد ظل مهيمناً على الثقافة العربية كما أثر على كل البلاد التى فتحها المسلمون والتى دخلت فى الإسلام .

وفى مرحلة تاريخية تالية امتدت منذ القرن السادس عشر الميلادى وحتى نهاية القرن الثامن عشر تجمعت عناصر القوة لدى الغرب بينما تأخر الشرق وتقلصت الحياة العلمية والتعليمية واختفت من نظم التعليم الدينى الرياضيات والعلوم الطبيعية وهى العلوم الأساسية لتحقيق عمارة الأرض . وفى بدايات القرن الماضى جاءت مرحلة المواجهة الحاسمة بين الحضارة الغربية الآخذة بوسائل العلم وبين الحضارة العربية الإسلامية التى أصابها الجمود وكانت النتيجة احتلال الغرب للشرق عسكرياً احتلالاً مهد لسيطرة الغرب على البلاد العربية اقتصادياً وثقافياً . وكان من نتيجة انبهار المغلوب بأسباب تفوق الغالب أن ظهرت فى البلاد العربية على فترات متلاحقة مؤسسات للتعليم الحديث على النمط الأوربى جنباً إلى جنب مع مؤسسات التعليم الإسلامى وبذلك ظهر أول ازدواج تعليمى أثر ومازال على الحياة الثقافية فى البلاد العربية . وأصبحت التربية الإسلامية إما محصورة فى مؤسسات التعليم الدينى أو تدرس كمجرد مادة من مواد الدراسة فى مؤسسات التعليم الحديث . ولم يمض وقت طويل حتى كانت الغلبة لمؤسسات التعليم الحديث التى حظت باهتمام الدراسة وحظى خريجوها بالمناصب القيادية فى المجتمع ، مما أدى إلى استمرار الوضع على ما هو عليه حتى بعد حصول البلاد العربية على استقلالها السياسى . والوضع الحالى له أثره على مفهوم التربية الإسلامية التى أصبحت مجرد مقرر يدرس فى مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم بعد أن كانت الإطار المرجعى الذى منه تستمد القيم وفى ضوئه تتشكل أنماط السلوك وفى إطاره يتم التفاعل بين أفراد المجتمع الإسلامى وبين المؤسسات القائمة فى المجتمع كما كان الحال فى صدر الإسلام وفى عصور الازدهار الإسلامى . وفى هذا الإطار لا يزيد وضع التربية الإسلامية فى مؤسسات إعداد

المعلم فى البلاد العربية عن أن تكون مقرراً أو جزءاً من مقرر يتعرف فيه الطلاب على تطور لفكر التربوى الإسلامى ومؤسسات التعليم الإسلامية فى عصور مضت بينما ينصرف معظم لجهد والوقت لدراسة النظريات التربوية والنفسية لعلماء الغرب .

والعقبة الثانية التى تقف فى طريق التربية الإسلامية هى عقبة خاصة بأعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتربية الإسلامية . وفى البداية أسجل اتفاقى مع الدكتور عبود بأن هناك مهتمين بالتربية الإسلامية وليس متخصصين فى التربية الإسلامية بالمعنى العلمى للتخصص . وقد سار التكوين العلمى لأعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية شأنها شأن الكليات الأخرى فى مسار الإيفاد فى بعثات خارجية لدراسة النظريات التربوية والنفسية فى الفكر الغربى أو لدراسة بعض مشكلات التعليم فى البلاد الغربية فى إطار هذا الفكر . وفى مرحلة تالية تم تكوين معظم أعضاء هيئة التدريس داخليًا على أيدى من تلقوا تعليمهم فى الخارج . وقد اتجه قلة من أعضاء هيئة التدريس وقلة من الباحثين بتوجيه من أعضاء هيئة التدريس لدراسة بعض جوانب التربية الإسلامية . وتتطلب دراسة التربية الإسلامية قدرة على التعامل بدرجة عالية من الكفاءة مع مصادر التربية الإسلامية وقدرة لغوية تساعد على التوصل للمعانى العميقة للقرآن الكريم والحديث الشريف . وهذه المتطلبات ربما تتوفر فيمن تخصصوا فى الدراسات العربية والإسلامية فى تخصصات دقيقة مثل التفسير والحديث وغيرها ، وربما لا يهتم هؤلاء بقضايا التربية الإسلامية لانشغالهم بتخصصاتهم وإن اهتموا بها فهم يعالجوها بمعزل عن الفكر التربوى المعاصر . ولعل أقرب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمقابلة تلك المتطلبات الزملاء ممن توافرت لهم فرصة التمكن من الدراسات العربية والإسلامية فى فترة دراستهم للمرحلة الجامعية الأولى ، ثم أتيحت لهم فرصة دراسة الفكر التربوى المعاصر فى مرحلة الدراسة العليا فى الخارج أو الداخل .

وفى هذا السياق تجدر الإشارة إلى أنه قد بدأ فى كلية تربية الأزهر اتجاه لتسجيل بعض طلاب الدراسات العليا من خريجى شعبة الدراسات الإسلامية وهى شعبة تنفرد بها كلية تربية الأزهر عن غيرها من كليات التربية - فى موضوعات فى التربية الإسلامية تحت لجنة إشراف مشتركة تضم أحد أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية وأحد المتخصصين فى الدراسات الشرعية على أمل أن يحقق هذا الوضع نوعاً من التكامل بين الثقافة التربوية والثقافة الإسلامية . غير أن هذه المحاولات مازالت فى بدايتها الأولى . ويصعب فى الوقت الحالى تقويمها .

كما أن استعراض الإنتاج العلمى لأعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتربية الإسلامية يوضح أن بحوث التربية الإسلامية وكتبها تمثل جانباً من إنتاجهم العلمى بينما يتجه بقية الإنتاج لدراسة الفكر التربوى المعاصر أو مشكلات النظام التعليمى فى إطار هذا الفكر .

وربما يبقى السؤال مطروحاً بعد دراسة الدكتور عبد الغنى عبود وبعد هذا التعقيب عن تعريف من هو المتخصص فى التربية الإسلامية ؟ وما هى المتطلبات الرئيسية التى تؤهل عضو هيئة تدريس بكلية التربية ليكون متخصصاً فى التربية الإسلامية ؟ وربما تكون هذه القضية موضع اهتمام فى مناقشات المؤتمر .

وقد تعرض البحث فى أكثر من موضع إلى نقد بعض الأساتذة للتربية الإسلامية على أساس أنها لا تمثل تخصصاً أكاديمياً قائماً بذاته ، مما يؤثر سلباً على حماسة المهتمين بالتربية الإسلامية خاصة عندما يأتى النقد من كبار الأساتذة كما يحدث أحياناً فى بعض حلقات البحث التى تعقدها كليات التربية .

وتعرض البحث فى النهاية لقضية قراءة التراث فى مجال التربية الإسلامية . وقد وضع الدكتور عبود القضية أيضاً فى إطارها الأوسع من واقع الحياة فى البلاد العربية التى تجمع بين التراث الثقافى الإسلامى وبين عناصر الحضارة الغربية وأثر هذا الخليط الثقافى على القيم وأنماط السلوك والاتجاهات السائدة فى البلاد العربية خاصة بين فئات الشباب التى يبهرها التقدم المادى للحضارة الغربية . ومجرد التأريخ للفكر التربوى والمؤسسات التعليمية التى كانت ناجحة فى عصور الازدهار الإسلامى لن تكون سلاحًا مجديًا فى مواجهة التحديات التى تواجه التربية الإسلامية فى الوقت الحاضر . فالعالم كله والدول العربية كجزء من العالم قد مر بتغيرات هائلة . وربما يكون الحل فى التأصيل للصيغ التربوية الغربية فى تراثنا الإسلامى ، أو على حد تعبير الدكتور عبد الغنى عبود قراءة الفكر التربوى المعاصر بروح الإسلام . ويتطلب تحقيق ذلك أعضاء هيئة تدريس تتوافر فيهم المتطلبات السالف ذكرها بالإضافة للحماس والنوايا الحسنة . ومن معرفتى بصاحب هذا البحث أعلم أن له اجتهادات قيمة فى هذا المجال . فقد شجع بعض الباحثين على اقتحام هذه التجربة المثيرة ، أذكر منهما رسالتين كان لى شرف المشاركة فى مناقشتهما .

وربما يكون من بين المعوقات التى تقف فى طريق التربية الإسلامية بالإضافة لكل ما ذكره الدكتور عبود التنظيم الحالى للدراسة فى كليات التربية التى تجعل من الفكر التربوى المعاصر بكل نظرياته وتطبيقاته محور الارتكاز الرئيسى للدراسة بينما تجعل من التربية الإسلامية مجرد

مادة أو جزء من مادة دراسية . ويحتاج هذا التنظيم لأن يتغير إذا أريد للتربية الإسلامية أن تكون محوراً لإعداد المعلم فى البلاد العربية الإسلامية وحتى تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتخريج معلم مسلم مزود بالمعارف والمهارات تحتاج جهداً من أعضاء التدريس المتخصصين للتربية الإسلامية لاستكمال النقص فى إعدادهم وتوجيه أعداد أكبر من الباحثين إلى دراسة موضوعات فى التربية الإسلامية . وربما عندما يتزايد أعداد هؤلاء وهؤلاء تتشكل منهم قوة ضغط تؤثر فى الوضع الحالى لدراسة التربية فى المجتمعات الإسلامية .

والبحث فى جملته يعكس حماسة الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود للتربية الإسلامية ورغبته الصادقة فى إيجاد الحلول للمشاكل والصعوبات التى تكشف العمل فى مجالها ، وهى معوقات وصعوبات عايشها الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود من واقع ممارسته للعمل فى هذا المجال مؤلفاً وباحثاً ومشرفاً على طلاب البحث .

أ . د/ أحمد كمال عاشور
عميد كلية التربية ـ جامعة الأزهر



برنامج مقترح لرياض الأطفال

في ضوء الفكر التربوي الإسلامي

للدكتور / فرماوى محمد فرماوى

مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة حلوان

عنـــوان البحـــث :

برنامج مقترح لرياض الأطفال فى ضوء الفكر التربوى الإسلامى

مقدمـــة :

تعتبر السنوات الأولى فى حياة الطفل هى حجر الزاوية فى بناء الإنسان ، ورغم أن السنوات الست الأولى لا تخرج عن كونها الحلقات الأولى فى سلسلة حياة الفرد ، إلا أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة بناء الأسس الأولى للشخصية ، وهذه الأسس يتم بناؤها على مراحل . والإنسان مهم فى هذه الحياة ، ذلك لأنه المكلف على الأرض ، فهو التنمية ؛ لأنه المعمر لهذه الأرض ، وهو الثروة ، وما الثروة بغير الإنسان إلا أعراض جامدة ، وما التنمية بغير الإنسان إلا حركة عديمة تمثل جهداً ضئيلاً . ولأهمية تربية الإنسان ـ قدم الإسلام للبشرية فكراً تربوياً متكاملاً يتضمن جانباً نظرياً ، وآخر تطبيقياً ، ويظهر هذا الفكر فى سياق آيات القرآن الكريم ، وفى أحاديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم ، وفى سِيَر صحابته والتابعين . كما يظهر فى التراث الثقافى للأمة الإسلامية وفى آراء التربويين المسلمين ، وفى التطبيقات التربوية عبر قرون طويلة[1] وتجدر الإشارة إلى أن الإسلام لم يقدم لنا نظرية تربوية جامدة فى صورة تعليمات صريحة خاصة بتربية النشء ، أو فى صورة نظام تعليمى معين ، له أغراضه ، أو أهدافه الخاصة ، وإنما جاء الإسلام نظاماً كلياً من حيث كونه منهاج حياة ، وتربية للإنسان فى مراحل نموه المختلفة .

فمن خصائص الفكر الإسلامى أنه أعطى الإنسان مكانة خاصة ، تميزه عن سائر المخلوقات ، فلقد أنعم الخالق سبحانه وتعالى على الإنسان ، وكرمه ، ثم حمله أمانة الخلافة على الأرض ، ولذلك فقد اهتم الإسلام بتربية الإنسان وإعداده ، لحمل هذه الأمانة . وأكثر ما اهتم به الإسلام فى تربية الإنسان سمة الأخلاق ، فنجد الخالق تبارك وتعالى يصف نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم وهو الرسول الإنسان والقدوة لبنى جنسه ـ فيقول : ﴿ **وإنك لعلى خلق عظيم** ﴾[2] ، كما يوضح الرسول صلى الله عليه وسلم نفسه الهدف من رسالته بقوله : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق »[3] .

ومن خصائص هذا الفكر فى تربية الإنسان أنه فكر يجمع بين النظرية والتطبيق ، يتمثل شقه النظرى فى القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرة أصحابه الكرام . أما الشق التطبيقى فيتمثل فى أفعال وسلوك النبى الإنسان محمد صلى الله عليه وسلم . ويشهد الخالق على تكامل الإسلام كدين ينظم حياة البشر وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، وأنه خاتم

الرسالات ، التى جاءت لتربى الإنسان وتوجهه ، بقوله تعالى : ﴿ **اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الإسلام دينا** ﴾[٤] .

كما يتفهم الإسلام طبيعة النفس البشرية ، لذا فهو يتعامل معها بالتدرج فى الأخذ بالأمور ، ولعلم الرسول صلى الله عليه وسلم بطبيعة هذه النفس وخصائصها .. كان يوصى أصحابه من القراء والحفاظ المعلمين تجنب إعطاء العلم للمؤمنين دفعة واحدة ، بل الانتقال والتدرج بهم من فريضة إلى أخرى ، بعد التأكد من فهمهم لها ، وحفظهم للنصوص الخاصة بها ، والعمل بها ، ولذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « إن هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق »[٥] .

كما يحرص الإسلام على التوازن فى جوانب نمو الإسلام المختلفة ، ويجعلها أساساً فى تربيته ، فهو ينظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة بسيطة سمحة ، فيها ثنائية ، ولكن فيها تكامل وتوازن ، ورغم هذه الثنائية فإنه لم يعط امتيازاً للروح على الجسد أو العكس،وإنما عُنى الإسلام بالجسد والعقل والروح والنفس فى وسطية واعتدال ، بلا إفراط ولا تفريط ، كما يوازن بين النزعة الفردية والنزعة الجماعية ، وبين حقوق الإنسان وواجباته[٦] .

وأيضاً يتعامل الفكر الإسلامى مع الإنسان حسب قدراته واستعداداته ، ويتعامل معه كمخلوق ، له شهوات وغرائز وحواس ومشاعر ، ولذا لا يكلف الخالق النفس الإنسانية فوق طاقتها ، ويراعى طبيعتها البشرية بكل إمكاناتها[٧] ، ويتضح هذا فى قوله تعالى : ﴿ **لا يكلف الله نفساً إلا وسعها** ﴾[٨] . ومن أمثلة الواقعية فى الإسلام تناوله للفضائل كواقع فى حياة الإنسان ، ففضيلة الصدق مثلاً — لا يتحدث عنها كشىء مجرد ، بل يربط اللفظ بالفعل أو الفاعل ، فيقول الحق تعالى : ﴿ **يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون** ﴾[٩] . ومن واقعية الفكر الإسلامى تقديره للفطرة الإنسانية التى خلق عليها الإنسان ، وبهذا فهو يدعو إلى احترام هذه الطبيعة الإنسانية فى مراحل النمو كلها ، ومما يؤكد ذلك قوله تعالى : ﴿ **فطرت الله التى فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله** ﴾[١٠] وهذه كلها إشارات إلى أهمية المحافظة على فطرة الطفل ، ومراعاة جوانب نموه حسب قدراته واستعداداته العقلية والنفسية والجسمية والوجدانية ، وألا نحمل هذه الفطرة أو الطبيعة فوق طاقتها فيما نخطط لها من برامج تربوية ، أو مواقف تعليمية .

وحيث إن التخطيط عملية مستمرة باستمرار الحياة ، والتخطيط فى التربية عملية تجريبية ، يطرأ عليها تعديل من آن لآخر ، تبعاً للظروف والحاجات الاجتماعية المتغيرة والواقع أن جوهر

التخطيط هو التغيير والتعديل والتكيف المستمر لهذه الظروف والحاجات المتغيرة[11] – ولما كان العالم الإسلامى يشهد الآن كثيرًا من التغيرات والتطورات المتلاحقة ، والتى صاحبها الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال ، حتى أصبح وجودها حاجة اجتماعية وتربوية ملحة .. فإن هذا يدعو التربويين إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوى لهذه المرحلة . ويؤكد أهمية التخطيط لهذه المرحلة ما ذهب إليه البعض من أن الحكم على مستقبل مجتمع ما يتوقف على مدى ما يهيأ لأطفال هذا المجتمع من فرص تربوية تمكنهم من النمو المتكامل معرفياً وجسمياً ووجدانياً ، مما يؤهلهم للحفاظ على ثقافة المجتمع ، وتنميتها بالوعى الصادق ، والعمل النشط الفعال للقوانين الدينية للمجتمع[12] .

إن النظرة إلى واقع رياض الأطفال فى العالم الإسلامى توضح قلة البيانات المتعلقة برياض الأطفال فى البلاد الإسلامية . وهذا يعكس أن هذه المرحلة لم يتسن لها أن تصبح هيكلاً مستقلاً بذاته فى النظام التربوى أو السلم التعليمى لهذه البلاد ، أو أن الاهتمام بها يبدو ثانوياً ، فلا يعرف بها وبدورها بنفس الأهمية التى تحظى بها المؤسسات التربوية الأخرى . كما أن الإشراف على هذه الدور يختلف من بلد لآخر ، فبعض البلاد تتبع رياض الأطفال بها وزارة الشئون الاجتماعية ، أو وزارة التعليم ، أو وزارة الشباب والرياضة ، وربما تتبع وزارتين فى آن واحد ، وهذا يعكس الاختلاف فى فهم طبيعة وأهداف هذه المرحلة ، وأثرها فى تهيئة الطفل وإعداده ، للتعليم النظامى[13] .

وبالنسبة للتخطيط التربوى لهذه المرحلة فى البلاد التى تهتم برياض الأطفال ، فإن كثيراً من هذه الدول تتفق على أنّ مناهج وبرامج هذه المرحلة ليس هدفها التدريس بالمعنى المتعارف عليه بل إن هدفها هو التنمية الشاملة لحواس الطفل ، وقدراته ، ومهاراته ، وميوله ، واتجاهاته ، وإعداده للالتحاق بالمدرسة الابتدائية[14] إلا أن الدراسات والبحوث والمؤتمرات أشارت إلى النقص الواضح فى مناهج وبرامج هذه المرحلة ، فقد أوصت « ندوة تربية الطفل فى السنوات الست الأولى بالخرطوم ١٩٧٧ م » بتنظيم برامج للأطفال فى مرحلة الروضة ، كما أشار « عبد الهادى أبو طالب بمؤتمر التربية الإسلامية الخامس بالقاهرة ١٩٨٧ م » إلى أنه بالرغم من وجود مؤشرات تثبت أن الأنظمة التربوية فى دول العالم الإسلامى قد عرفت تقدماً ملموساً – وهذا يعكس ما أصبح للتربية والتعليم من دور فى بناء الإنسان داخل هذه المجتمعات – إلا أن هذه الصورة المشرقة يجب ألا تحجب عنا الوجه الآخر المتمثل فيما تعانيه الأنظمة التعليمية من نقص كمى وكيفى ، بالمقارنة مع ما يجب أن تصل إليه[15] .

وأكدت الباحثة « منى جاد »[١٦] على ضرورة وضع برنامج للنشاط بهذه المرحلة ، وأن يتضمن البرنامج تعريف الأطفال بالأطوال ، والأعداد ، والارتفاعات ، والأحجام ، وتناول الخامات المختلفة وأوصت دراسة « سهير الجيار »[١٧]بضرورة تكامل الأنشطة التى تقدمها الروضة ، وتنوعها ، وضرورة توفير الألعاب المختلفة ، والأدوات التعليمية اللازمة ، وضرورة الاهتمام بالقدرات الابتكارية لدى الأطفال والاهتمام بتنمية الحس الجمالى للطفل من خلال ممارسة بعض أنواع الرياضة والفنون . كما أوصت دراسة « فرماوى محمد »[١٨]بضرورة تخطيط برامج لروضة الأطفال ، تتضمن وسائل تنفيذ هذه البرامج ميدانياً ، وفق البيئات الاجتماعية المتنوعة ، وضرورة وضع إطار فلسفى لتربية طفل الروضة فى مجتمعنا الإسلامى مستمد من تراثنا الفكرى .

ويمكن إجمال التوصيات السابقة فى دعوة « عبد الهادى أبو طالب » فى المؤتمر العالمى الخامس للتربية الإسلامية – إلى ضرورة إعادة النظر فى محتويات التعليم وطرقه ، وجعلها تستجيب لروح الإسلام وتعاليمه ، ولمختلف الحاجيات الاقتصادية والفنية والاجتماعية ، وفى هذا لا ينبغى نقل علوم الغرب كما هى ، بل يجب الأخذ منها بما يستجيب إلى احتياجات العالم الإسلامى وخصوصياته ، وصهرها فى نظام القيم الإسلامية[١٩] .

مشكلة البحث :

يعانى واقع رياض الأطفال فى البلاد الإسلامية من نقص فى البرامج التعليمية التى تحقق توجيهات الفكر التربوى الإسلامى لدى هؤلاء الأطفال . ويمكن تلخيص مشكلة البحث فى التساؤل التالى :

ما التصور المقترح لبرنامج روضة الأطفال فى ضوء الفكر الإسلامى ؟

ومن التساؤل السابق يحاول الباحث الإجابة على الاستفسارات الآتية :

١ – ما أسس بناء برنامج روضة الأطفال الإسلامية ؟

٢ – ما مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية ؟

٣ – ما مجالات الأنشطة التعليمية التى يبنى عليها برنامج روضة الأطفال الإسلامية وطبيعتها ؟

أهـداف البحـث :

١ – تحديد أسس بناء برنامج روضة الأطفال الإسلامية .

٢ – تحديد مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية .

٣ – تحديد مجالات الأنشطة التعليمية التى يبنى عليها برنامج زوضة الأطفال الإسلامية وطبيعتها .

مصطلحات البحث :

برنامج : « تخطيط مجموعة من الخبرات المترابطة والمتكاملة ، لتحقيق مجموعة من الأهداف ، من خلال أنشطة تعليمية متنوعة ، ويسعى البرنامج إلى تنمية الفرد الذى أُعِدَّ من أجله فى جميع جوانب نموه : العقلى ، والنفسى ، والجسمى ، والروحى ، ويتضمن هذا أسلوب العمل وأسلوب التقييم » .

ورياض الأطفال : يقصد بها الدور التى تقبل الأطفال فيما بين (٤ – ٦) سنوات ، وتقدم لهم مجموعة من الخبرات من خلال برنامج تربوى ، يؤهلهم للانتقال من حياة المنزل إلى التربية النظامية فى المدارس العامة[٢٠] .

منهاج البحث وإجراءاته :

يتبع البحث المنهج الوصفى البنائى ، ويسير وَفق الإجراءات التالية :

١ – تتبع منابع الفكر التربوى الإسلامى ، وتناول طبيعة نظراته فى تربية الإنسان ، وبخاصة فى مرحلة الطفولة ، وخصائص هذا الفكر ، وجوانب تربية الإنسان فيه . وفى ضوء توجهات هذا الفكر ، وأهداف تربية الأطفال فى مرحلة الروضة – يتم تحديد أُسس بناء برنامج روضة الأطفال الإسلامية .

٢ – تحديد مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية فى ضوء الفكر التربوى الإسلامى ، وطبيعة مرحلة رياض الأطفال .

٣ – تحديد مجالات الأنشطة التعليمية التى يبنى عليها برنامج روضة الأطفال الإسلامية وطبيعتها . ويتضمن هذا أهداف رياض الأطفال ، التى يمكن تحقيقها من خلال هذه الأنشطة ، وطبيعة الأنشطة التعليمية الواقعة فى نطاق كل مجال ، وتحديد الأهداف السلوكية التى يمكن تحقيقها من خلال بعض الأنشطة التعليمية . وكذا تناول أسلوب التدريس الملائم لبعض الأنشطة التعليمية وأسلوب تقييم النشاط التعليمى .

٤ – وضع تصور عام لتخطيط برنامج روضة الأطفال الإسلامية .

٥ – توصيات البحث .

أولاً : أُسس بناء برنامج روضة الأطفال الإسلامية :

يقوم تخطيط البرامج التربوية على مجموعة من الأُسس اللازمة لبنائها ، وتعتبر هذه الأُسس الإطار الفكرى والخلفية النظرية لهذا البرنامج ، ومن ثم يرى الباحث أن بناء برنامج روضة الأطفال الإسلامية يقوم على مجموعة من الأُسس ، هى :

١ – الفكر التربوى الإسلامى :

يسبق – فى مقدمة البحث – توضيح أهمية تربية الإنسان فى الفكر الإسلامى ، وتحديد مصادر هذا الفكر فى القرآن الكريم ، والسنة المطهرة ، وسيرة الصحابة ، والتابعين (رضوان الله عليهم أجمعين) ، وفى التراث الثقافى للأمة الإسلامية . كما اتضح مدى تميز الإنسان فى هذا الفكر عن سائر المخلوقات ، وأن السمو بالأخلاق وسيلة لتربيته . كما تناولت المقدمة خصائص هذا الفكر فى تربية الإنسان ، وهى : الجمع بين النظرية والتطبيق ، والتدرج ، والتوازن ، والواقعية .

وفيما يلى يتناول الباحث جوانب تربية الإنسان فى الفكر الإسلامى :

أ – **جانب النفس** : يتعامل الإسلام مع النفس البشرية على أساس أن لها سعة أو طاقة محدودة ، ويسعى إلى تنمية الجوانب الإيجابية فى هذه النفس ، ولذلك فهو يكرس جهوداً ضخمة لإصلاح النفس البشرية وتهذيبها . وما جاء الرسل والأنبياء إلا وكان موضوعُ عملهم ، ومحورُ نشاطهم النفسَ البشرية[٢١] . ومن الجوانب الإيجابية التى يصبو الإسلام إلى تنميتها جانب الصدق وفيه يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « إن الصدق يهدى إلى البر ، وإن البر يهدى إلى الجنة وإن الرجل ليصدق حتى يكتب عن الله صديقا »[٢٢] كما يصبو الإسلام إلى تنمية جانب الإخلاص ، وفيه يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « إن الله لا ينظر إلى أجسامكم ، ولا إلى صوركم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم »[٢٣] .

أما الجوانب السلبية فى النفس البشرية التى يسعى الإسلام إلى محاربتها فمنها جانب السباب والفحش ، وفيها يقول صلى الله عليه وسلم : « ليس المؤمن بطعان ، ولا لعان ، ولا فاحش ، ولا بذىء »[٢٤] . وكذلك جانب الكذب ، وفيه يقول صلى الله عليه وسلم : « من قال للصبى : تعالى هاك ، ثم لم يعطه . فهى كذبة »[٢٥] والأمثلة كثيرة فى الجوانب الإيجابية التى يهتم بها الفكر التربوى الإسلامى ويرعاها فى النفس البشرية ، وينميها ، وهى ما يسعى معلم الروضة إلى معرفتها لدى الأطفال وتنميتها . وكذلك فإن الأمثلة متعددة فى الجوانب السلبية ، وهى ما يسعى المعلم إلى محاربتها وتقويمها فى سلوك الأطفال .

ب – **جانب الجسم** : يسعى الإسلام إلى بناء الإنسان القوى الصحيح الجسم ، ويؤمن بالجانب المادى والمحس فى حياة الإنسان ، ويستجيب له بالمأكل والملبس والمسكن

وسائر المتاع[٢٦] ويوضح هذا المعنى قوله تعالى : ﴿ **وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل** ﴾[٢٧] وما يؤكد عناية الإسلام بالجسم البشرى .. حثه على ممارسة الرياضة البدنية ، وفى هذا يدعو « عمر بن الخطاب » الآباء بقوله : « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل » . كما ورد أن النبى صلى الله عليه وسلم كان يرى أصحابه يتسابقون على الأقدام ، ويقرهم على هذا ، كما اهتم الإسلام فى تربية الإنسان بنظافة الجسم ، والتجميل ، وبالصحة العامة ، وفى هذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « من كان له شعر فليكرمه » . ويقصد بالتكريم هنا التهذيب ، والتطيب وروى عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله : « لا يدخل الجنة من كان فى قلبه مثقال ذرة من كبر ، فقال الرجل : إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ، ونعله حسنا ، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم : إن الله تعالى جميل يحب الجمال »[٢٨] .

جـ ـ **جانب الحواس** : أفرد الإسلام للحواس اهتماماً خاصاً ، فهو ينبه الإنسان إلى أهمية حواسه التى يستخدمها فى حياته ، وأنه مسئول عن استخدامها فيقول عز وجل : ﴿ **إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا** ﴾[٢٩] ويدعو القرآن الكريم إلى استخدام هذه الحواس فى تأمل النفس البشرية ، فيقول تعالى : ﴿ **وفى أنفسكم أفلا تبصرون** ﴾[٣٠] ويدعو إلى تأمل مظاهر الكون، وعناصره ، فيقول سبحانه : ﴿ **أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خُلقت وإلى السماء كيف رُفِعت وإلى الجبال كيف نُصِبت . وإلى الأرض كيف سُطِحت** ﴾[٣١] . كما يدعو الإنسان إلى استخدام حواسه فى البحث والكشف ، فيقول تعالى : ﴿ **أفلم يسيروا فى الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التى فى الصدور** ﴾[٣٢] وجميع هذه الإشارات تدعو معلم الروضة إلى أن يعد البيئة التعليمية الثرية ، والتى تتضمن عديداً من الأدوات والخامات التى تساعد الأطفال على استخدام حواسهم وتنميتها .

د ـ **جانب العقل** : يحتل العقل مكانة خاصة فى الفكر التربوى الإسلامى ، فبالعقل تميز الإنسان عن سائر المخلوقات ، فالإسلام يؤمن بالجانب العقلى فى الإنسان ، وما له من مطالب وطاقات . ويؤكد هذه المكانة أن أولى آيات القرآن الكريم نزولاً جاءت مخاطِبةً العقلَ ، وتدعو الإنسان إلى العلم والقراءة ، حيث يقول سبحانه الحق : ﴿ **اقرأ باسم ربك الذى خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم** ﴾[٣٣] وآية أخرى تخاطب أصحاب العقول تقول .

﴿ سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أو لم يكف بربك أنه على كل شىء شهيد ﴾[٣٤] .

وفى القرآن الكريم عديد من الآيات التى تدعو العقل الإنسانى إلى التدبر فى مظاهر الحياة ، والسير فى الأرض ، والكشف عما عليها ، وما فى بطنها مما ينفع الناس ، بل والنظر فى أجزاء الجسم البشرى ، الذى يتصف بدقة تركيبه وتعقيده ، ويحمل هذا الاهتمام إشارة إلى معلم الروضة ، تدعوه إلى الاهتمام بالنمو العقلى لأطفاله من خلال ملاحظة عناصر الكون من جماد ونبات وحيوان ، واستكشافها ، وأن يعد لهم بيئة تعليمية تتضمن من العناصر والمواد ما يحفز عقولهم على التأمل ، والإدراك والتفكير .

٢ - الأفكار والنظريات التربوية المعاصرة المرتبطة بتربية طفل الروضة :

مع أن الإسلام قدم للبشر فكراً تربوياً متكاملاً وشاملاً ، وتم تطبيقه فى معاهد العلم ودوره ، مما ساعد فى ازدهار الحضارة الإسلامية عبر قرون طويلة ، إلا أنه لم يقدم نظرية أحادية النظرة أو تعليمات أو نظاماً تعليمياً محدداً ، له أغراضه وأهدافه الخاصة . بل إن الفكر الإسلامى يدعو إلى الإفادة من تجارب الأمم وجهودها ، مما يعود بالنفع على المسلمين ، وبما لا يتعارض مع قيمهم ، وشريعتهم . ولقد ظهرت عديد من الأفكار والنظريات التربوية المعاصرة ، والتى جاءت – فى جوانب منها – مؤكدة لبعض الجوانب الخاصة بتربية طفل الروضة ، تلك التى أشار إليها الفكر التربوى الإسلامى .

ومن هذه الآراء ما نادى به (بستالوتزى – Pestalozzi) من أن الهدف من التربية هو النمو وليس التعليم ، فليست تربية الطفل فى نظره تعليماً ، بل هى نمو وأوضح أن للنمو ثلاثة جوانب ، هى الجانب العقلى ، والجانب الجسمى ، والجانب الأخلاقى . ومن آرائه التى تنم عن إيمان بالفطرة الإنسانية دعوته إلى استقلال فطرة الطفل التى خلقه الله بها . ودعوته إلى توجيهها لما فيه كماله ، حتى يستطيع أن يسلك السلوك النبيل[٣٥] . وفى هذا يتفق مع ما جاء به الفكر التربوى الإسلامى من الاهتمام بالفطرة وبالقيم فى تربية الأطفال ، والاهتمام بجوانب النمو الثلاثة العقلية والجسمية والوجدانية . كما دعا إلى استخدام كل ما هو ملموس ومحس فى تربية الطفل ، وإلى ممارسة الطفل للتعبير الفنى ، وأهمية مساعدة الأطفال فى نموهم اللغوى فى أثناء تفاعلهم مع البيئة المحيطة[٣٦] .

كما جاء (فروبل – Frobel) ليؤكد ما ذهب إليه (بستالوتزى) والفكر الإسلامى من قبل من أن الطفل مخلوق يحتاج إلى التربية وَفْق الفطرة التى خلقها عليه خالقه . ولكى

يحقق المحافظة على فطرة الطفل ـ نادى (فروبل) بأن تتاح للطفل فرص النمو الطبيعية عن طريق الممارسة والتدريب من خلال النشاط الذاتى ، وبضرورة إعداد بيئة تعليمية ثرية بالعناصر ، التى تثير الطفل للتفاعل معها من خلال استخدام حواسه[٣٧] ، لذلك أعد بعض المواد التعليمية التى تساعد الطفل على الوصول إلى المعرفة باستخدام حاستى اللمس والبصر . كما أعطى اهتماماً خاصاً باللعب ، حيث له وظيفة اجتماعية ، تتيح للأطفال التفاعل الاجتماعى ، وتكوين علاقات إنسانية ، كما أنه وسيلة لتقوية أجسامهم كما أعطى اهتماماً خاصاً لرواية القصص للأطفال[٣٨] .

ولقد جاء (بياجيه — Piaget) — أيضاً — بنظريته عن النمو المعرفى للطفل والتى توضح أن النمو عملية تطورية كامنة لا تتغير ، وأن للنمو مراحل متميزة ، وكل مرحلة تعكس مجموعة من الأنماط . وهذا يوضح أن الفرد يولد مزودًا بخاصية للنمو ، أى النمو فطرى عند الطفل ، وأن النمو عملية نظرية تطورية[٣٩] . ومن تقسيم (بياجيه) لمراحل النمو العقلى للطفل .. نجد أن من خصائص المرحلة الثانية — مرحلة الفكر الحدسى ٤ — ٧ سنوات The intuitive thought stage والتى تعادل مرحلة الروضة — اتساع الاهتمام الاجتماعى للأطفال بالعالم حولهم ، بما يقلل بالضرورة من ذاتية الطفل ، ويزيد من مشاركته الاجتماعية . كما يهتم الطفل فى هذه المرحلة بلعب الأدوار ، وينعكس هذا على نموه العقلى[٤٠] كما لاحظ قدرة الأطفال على التمييز بين الأشكال المتشابهة وغير المتشابهة ، لاحظ تجريد الأطفال للأشكال فى رسومهم ، مما يعنى أن الأطفال يبدأون فى معرفة الأشياء فى صورتها الرمزية لا الواقعية[٤١] .

٣ — طبيعة طفل الروضة :

للأطفال الصغار طبيعة خاصة ، وملامح تطبع جميع الأطفال فى مراحل عمرية متميزة ، ولابد من التعرف على ملامح وطبيعة الطفل فى مرحلة الروضة ، حتى يمكن بناء البرامج التى تلائمه . فمن المعروف أن أطفال الروضة لديهم طاقة كامنة ، والعالم من حولهم يبدو عادة جذابا ، ولذلك فهم يميلون للحركة ، ولا يميلون للجلوس لمدة طويلة على المقاعد ، وعليه .. فهم فى حاجة إلى مساحة من الفراغ ، تتيح لهم ممارسة الأنشطة بحرية[٤٢] ومن طبيعة الأطفال الخجل ، فهم يحبون الناس ، ويسعدون بهم ، ولكن إصرار البعض على النقد والإحباط — يحجب الخبرات الإيجابية عن الأطفال ، ومن ثم يفقدون الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على الأداء ، ولدى الأطفال الصغار إحساس شديد بالاستقلالية والمبادأة ؛ ولذلك فإن لدى الطفل رغبة ملحة فى النشاط الذاتى فى هذه المرحلة[٤٣] .

. والأطفال الصغار يحبون تقليد الكبار والتمثيل ، ويقضون معظم وقتهم فى اللعب ، حيث إن للعب دوراً فى نموهم المعرفى والانفعالى والاجتماعى لدى طفل الروضة . ومن خلال اللعب - يشبع الطفل حاجته إلى الاكتشاف والتعرف على الأشياء ، وأن يعمل فى مجموعة ، مما يكسبه بعض القيم الاجتماعية المطلوبة ، فالأطفال عمليون فى تفكيرهم ، فهم يتحدثون ويبدون مشاعرهم وأفكارهم بشكل عملى ملموس ومباشر[٤٤].

٤ - تنظيم المعرفة فى روضة الأطفال وطبيعتها :

نظراً لاختلاف أهداف رياض الأطفال وطبيعتها عن مراحل التعليم النظامى .. فإن تنظيم المعرفة وطبيعتها .. تختلف فى هذه المرحلة عن هذه المراحل . فالمعرفة فى رياض الأطفال تقوم على أساس توفير قاعدة عريضة للخبرة المستمدة من مقتطفات معرفية ، ومهارية ، ووجدانية ، وعلى هذا - فإن تخطيط البرامج فى هذه المرحلة لا يقوم على أساس وضع مناهج ومقررات محددة ، تأخذ نفس القالب المعد لمراحل التعليم النظامى[٤٥]، فالأنشطة التعليمية التى تعد لأطفال هذه المرحلة يجب أن تمدهم بخبرات متنوعة وثرية ، وأن يعطى المعلم الأطفال فرصة اختيار الأنشطة التى تلائمهم ، ويتيح لهم الانتقال من نشاط لآخر ، دون التقيد بزمن محدد ، كما فى مراحل التعليم النظامى ، وهذا بهدف تنمية الجانب العقلى والنفسى والوجدانى والحركى لدى الطفل[٤٦].

ويمكن إجمال الأنشطة التعليمية - وفق المفهوم السابق لطبيعة المعرفة فى رياض الأطفال - فى عدة مجالات ، هى مجال الأنشطة الاجتماعية والوجدانية ، والأنشطة اللغوية ، وأنشطة اللعب وأنشطة التعبير الفنى ، وأنشطة المفاهيم العلمية . وتجدر الإشارة إلى أن مجالات الأنشطة التعليمية هذه تتضمن عديداً من الأنشطة التعليمية الفرعية ، والتى سيتم تناولها بالتفصيل فيما بعد.وبهذا يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الأول فى البحث ، وتحقق الهدف الأول له . أما التساؤل الثانى والخاص بمكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية فبيانه على النحو التالى :

ثانياً : مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية :

يشتمل البرنامج التربوى على مجموعة من العناصر أو المكونات الأساسية اللازمة لبنائه ، ويشتمل برنامج روضة الأطفال الإسلامية على مجموعة مكونات ، هى :

١ - **الأهداف** : حددت دراسة « فرماوى محمد »[٤٧] الهدف من تربية الطفل فى

مرحلة الروضة بأنها مرحلة تهيؤ الطفل ، وتعده للتعليم النظامى ، وتساعده على النمو فى جوانب ثلاثة : الجانب الاجتماعى الانفعالى ، والجانب الجسمى ، والجانب العقلى . وهذا فى إطار الإيمان بالله الواحد الذى خلق كل شىء ، وأن الإنسان خليفة الله على الأرض ، ووجود تكاليف وواجبات عليه أن يؤديها ، هذا بالنسبة للهدف العام لروضة الأطفال الإسلامية أما عن الأهداف التربوية وتصنيفها – فتوجد عدة تصنيفات ومنها تصنيف « جمعية المعلمين الكويتية » ، ومجموعة أهداف حددها مشروع – Head Start – بالولايات المتحدة الأمريكية ، كما توجد مجموعة أخرى من الأهداف التربوية لرياض الأطفال حددتها إحدى مقاطعات المملكة المتحدة ، كما توجد أهداف عديدة لرياض الأطفال حددها بعض التربويين فى كتاباتهم . وقد توصلت الدراسة السابق ذكرها إلى تحديد الأهداف التربوية لرياض الأطفال فى (٤٠) هدفاً فى جوانب النمو ، موزعة كما يلى :

– ثمانية عشر هدفاً فى الجانب الاجتماعى الانفعالى ، ويتضمن النمو فى الجوانب الدينية والخلقية ، والاجتماعية ، والنفسية الفنية بجوانبها المختلفة .

– تسعة أهداف فى الجانب الحسى والحركى ، ويتضمن النمو فى الجوانب والمهارات الحركية ونمو الأعضاء والحواس والتوافق الحسى والحركى .

– ثلاثة عشر هدفاً فى الجانب العقلى ، ويتضمن النمو فى جوانب التفكير ، والمفاهيم واللغة ، والتعبير اللغوى ، والإدراك .

٢ – **الأنشطة التعليمية** : نظراً لاختلاف أهداف الروضة عن أهداف مراحل التعليم النظامى .. فإن محتوى الأنشطة الذى يقدم للأطفال فى هذه المرحلة يتسم بالشمول والاتساع ، حيث تقوم على عاتق هذه المرحلة مسئولية تقديم المعلومات الأولية للمعرفة إلى الطفل ، وتعريفه بحقائق الأشياء ، والتعرف على خصائصها المميزة ، سواء أكانت هذه الحقائق ترتبط بالإنسان ، أو بالحيوان أو بالنبات ، أو بالجماد ، أو بالظواهر الطبيعية ، أو بأية معرفة يحتاج إليها الطفل ، للتعرف على العالم المحيط به . ويشمل هذا أيضاً تعريف الطفل بأهمية علاقاته الاجتماعية مع الآخرين وتعريفه بقيم الإسلام وعاداته ، وذلك كله فى إطار الإيمان بالله خالق كل شىء .

وبناء على هذا . فإن معلم الروضة يجب أن يحدد أى أنواع النشاط أكثر ملائمة للأطفال ثم يعدها ، ويقدمها لهم ، مع ضرورة تنوع الأنشطة ، مما يتيح للأطفال حرية الاختيار ، وأن يتيح لهم فرص التفاعل مع المواد التعليمية ، بحيث ينتقل الطفل من

نشاط إلى آخر ، وذلك بهدف تقديم مفهوم أو مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالأطفال ، لتحقيق مجموعة من الأهداف تشمل جوانب النمو المختلفة(٤٨) .

ومن الأنشطة التى يمكن تقديمها للطفل أنشطة التعبير الفنى ، فمن خلالها تنمو عضلات الأطفال الكبرى والصغرى ، وتنمو حواسهم ، ويعبرون عن آرائهم ، ويتعاملون مع أدوات مختلفة . وكذلك أنشطة اللعب التى تتيح للطفل المرور بعمليات معرفية ، فهو يستطلع ، ويستكشف ، كما يدرك ، ويتذكر ، ويفكر عندما يقلد أفعال الكبار وسلوكياتهم ، ويقوم الطفل أيضاً بنشاط لغوى ، يستخدم فيه المهارات اللغوية ، ويقوم بنشاط حركى ، سواء عند تناوله للأشياء ، أم عندما يقوم بعمليات القص واللصق ، أو الفك والتركيب ، أو غير ذلك من المهارات الحركية المتعددة(٤٩) .

ويتضمن محتوى الأنشطة فى رياض الأطفال بعض الخبرات الأدبية ، مثل قراءة قصص القرآن الكريم ، وقصص الصحابة ، وقصص التاريخ الإسلامى وأحداثه ، فمن خلال هذه الخبرات الأولية تنمو قابلية الطفل لتعلم القراءة ، وتعطى القصة للطفل فرصة الإلمام بموضوعها ، فهى مرتبطة بشكل ما بأدب الأطفال ، كما توفر لكل طفل فرصة أن يرى ، ويسمع ، ويستجيب للخبرات التى تقدمها القصة ، كما أنها تثرى خيال الطفل بمواقف من حياة الآخرين(٥٠) .

ومن المفاهيم التى تقدم للطفل مفهوم التصنيف ، والتسلسل ، والزمن ، وغيرها .... فالطفل فى هذه المرحلة يمر بخبرات أولية تساعده فى التعرف ، والتمييز بين معنى كبير وصغير ، ومعنى طويل وقصير ، ومعنى عال ومنخفض ، وجميعها مفاهيم تساعد الطفل على إدراك عناصر البيئة المحيطة والتعامل معها وفق ظروفها الطبيعية ، وتثير خياله لاكتشاف الأشياء والتعرف على تفاصيلها(٥١) .

٣ – **البيئة التعليمية** : تلعب البيئة التعليمية دوراً مهماً ومؤثراً فى رياض الأطفال فبالإضافة إلى اهتمام مخطط برنامج روضة الأطفال بوضع الأهداف وتحديد الأنشطة التعليمية ، ومحتواها .. فإنه يجب عليه الاهتمام بكيفية تنظيم البيئة التعليمية ، لتحقيق هذه الأهداف حيث يجب تنظيم البيئة التعليمية فى الروضة على أساس تقسيمها إلى أركان ، يتضمن كل ركن نشاطاً محدداً ، فهذا ركن للكتب ، وآخر للمطبخ ، وثالث للمكعبات ، وآخر للفن . فحجرة العمل فى الروضة تختلف تماماً عن حجرة الفصل التقليدية فى

المدرسة . فالأثاث يكون صغير الحجم بما يناسب الأطفال ، ويجب أن تكون المقاعد والطاولات ملاءمة لاستخدامها فى أنشطة مختلفة بحيث يسهل تحريكها من مكان لآخر ، كما أن الفراغات فى حجرة الروضة يجب أن تتيح للأطفال ممارسة كافة الأنشطة ، وبخاصة أن كثيراً من أنشطة الروضة أنشطة غير تقليدية ، مثل رواية القصص ، ولعب الأدوار ، والعرائس[٥٢] .

وبناء على تنظيم حجرة الروضة على أساس أركان الأنشطة يجب تنظيم كل ركن ، وتخصيصه بالأدوات والخامات التى يستخدمها الأطفال فيه ، بحيث يسهل على الأطفال الحصول عليها عند الحاجة ويجب أن يتوفر فى الحجرة مصادر المياه ، والكهرباء ، والتهوية الجيدة ، وأن تكون بعيدة عن مصادر الضوضاء . وأن يتوفر الجمال من خلال حوائطها ذات الألوان الجميلة ، واللوحات الفنية المصاحبة لآيات القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية ، بما يضفى على المكان إحساساً عاماً بالجمال والراحة .

وحيث إن الإمكانات المادية فى كثير من البلاد الإسلامية تقف حجر عثرة أمام إعداد البيئة التعليمية المناسبة فى روضة الأطفال ، لذلك فإن معلم الروضة عليه أن يستخدم الخامات المحلية واللعب الشعبية الشائعة ، وأن يستفيد من طبيعة البيئة المحلية وإمكاناتها فى إعداد بيئة تعليمية مناسبة لأطفال الروضة . ففى البيئة الزراعية – على سبيل المثال – يمكن لمعلم الروضة استخدام خامات مثل الحطب ، واللبن ، وقطع الأشجار فى صنع الألعاب البسيطة للأطفال ، كما يمكن لمعلم الروضة أن يستخدم هذه الخامات فى إعداد أنشطتهم التعليمية . ويمكن أن يعد بعض الصبغات من خامات البيئة ، مثل قشر البصل الذى يعطى اللون الأحمر . وتتيح طبيعة الريف للأطفال فرصة استكشاف عناصرها ودراستها من حيوانات وطيور ، وجماد ، وظواهر طبيعية . أما فى البيئة الصحراوية .. فيمكن إعداد ركن الرمل والماء وركن يضم أنواع الأحجار والصخور ، كما يضم أنواع الفراء والجلود والريش لحيوانات وطيور البيئة المحلية . وخلاصة القول .. يجب على معلم الروضة استغلال إمكانات البيئة المحلية المتاحة فى إعداد البيئة التعليمية وتنظيمها وإثرائها بالمواد التعليمية المختلفة .

٤ – **دور المعلم فى روضة الأطفال** : يلعب المعلم فى روضة الأطفال الإسلامية دوراً ذا طبيعة خاصة ، حيث إن له تأثيراً خاصاً على سلوك أطفاله فى الروضة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر فهو قدوة لهم ، ونموذج يحتذى به ، ويجب اتباعه ، ويؤكد هذا

المعنى أن الله سبحانه وتعالى – وهو يضع لعباده المنهج السماوى المعجز – حدد لرسوله معايير لأداء الرسالة السماوية ، وأنه ينبغى أن يكون متصفاً بأعلى الكمالات النفسية والخلقية والعقلية ، حتى يأخذ الناس عنه ، ويقتدوا به ويتعلموا منه ، ويستجيبوا له ، ووضع سبحانه وتعالى فى شخص محمد صلى الله عليه وسلم الصورة الكاملة للمنهج الإسلامى ، ليكون للأجيال المتعاقبة الصورة الحية الخالدة فى كمال خلقه وشمول عظمته[٥٣] .

ويحدد الفكر التربوى الإسلامى بعض الصفات الشخصية فى مربى الأطفال فى أنه هو الذى كملت أهليته ، وتحققت شفقته ، وظهرت مروءته ، وعرفت عفته ، واشتهرت صيانته ، وكان أحسن تعليماً ، وأجود تفهيماً . وعليه أيضاً أن يكرم أطفاله إذا جلسوا ، ويؤنسهم بسؤاله لهم عن أحوالهم ، وأحوال من يتعلق بهم ، وأن يعاملهم بطلاقة الوجه ، وظهور البشر ، وحسن العودة وإعلام المحبة ، وإضمار الشفقة . وإذا غاب بعض الأطفال سأل عنهم ، وعن أحوالهم . ولا يقف أمر معلم الروضة عند حد إتقان المادة العلمية ، بل إنه يتعدى ذلك إلى التمكن من الوسائل التى يوصل بها هذه المادة إلى الأطفال ، ومنها أنه لا يرفع صوته زائداً عن قدر الحاجة ، ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة ، كما يجب ألا يغفل عن ملاحظة أطفاله ، وتفقدهم فى أثناء عملهم[٥٤] .

وبناء على ما تقدم .. فيجب على المعلم أن يشارك الأطفال فيما يقدمه لهم من خبرات ، وأن يساوى بينهم فى التعامل عند ممارسة الأنشطة التعليمية ، وأن يكون دائماً مشجعاً لهم ، وأن يتيح لهم فرص التعبير عن أنفسهم ، وتقديم آرائهم ، ومقترحاتهم . كما أنه يقوم بإعداد البيئة التعليمية التى تفى بحاجات الأطفال واهتماماتهم ، والتى تمد الأطفال بالفرص المناسبة لاكتشاف الأشياء بأنفسهم ويقوم المعلم هنا بتنظيم البيئة التعليمية حسب الطريقة التى تقدم بها المواد التعليمية لجذب انتباه الأطفال ، والطفل حر فى اختيار مواد التعلم التى يريد التعامل معها ، ويترك لينمو من خلالها ، حسب مستواه وقدراته[٥٥] .

وبالإضافة إلى قيام معلم الروضة بإعداد البيئة التعليمية وتنظيمها ... فهو يقوم ببناء برنامجه بناء على خبرات الأطفال التى يحصلون عليها بالروضة ، ويقوم بتخطيط المواقف التعليمية المتنوعة التى تقابل حاجات الأطفال ، ولذا فهو لابد وأن يكون على

وعى بمعنى الشمول والتكامل فى تخطيط الخبرات التى يقدمها للأطفال ، وعلى وعى بالجو الاجتماعى العام الذى يسود حجرة الفصل ، وأن يحافظ على روح المحبة والتعاون السائد فى جماعة الأطفال ، وعلى تفاعل الأطفال بعضهم مع بعض[٥٦] .

ومن مهام معلم الروضة أن يلاحظ سلوك الأطفال ويُقيّمه فى أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة ويسجل مدى استجاباتهم للمواد التعليمية المقدمة لهم ، ومستوى إتقانهم للمهارات المختلفة . وأن يستخدم هذه المعلومات فى تخطيط برامجه ومواقفه التعليمية ، فملاحظة سلوك الأطفال من أهم مصادر معلم الروضة فى تخطيط البرامج والمواقف التعليمية .

٥ – **أساليب التقييم** : يستخدم معلم الروضة عديداً من أساليب التسجيل والتقييم فى عمله اليومى ، ومنها سجل المعلم ، حيث يسجل فيه الأحداث اليومية ، ويقيم من خلاله نمو المتعلم ويقيس سلوك الأطفال . ويجب أن يتسم التسجيل بسهولة الحفظ وسهولة القراءة.ومن خلال التسجيل تتم كتابة ما يجرى فى حجرة الدراسة ، حتى أحاسيس الأطفال خلال العمل ، وما يلاحظه المعلم خلال العمل . وهذا الأسلوب يعطى المعلم معلومات مفيدة عند تقييم العمل النهائى ، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه مع تتابع العمل يحصل المعلم على سجل من البيانات والمعلومات تكون مفيدة عند تصنيفها وتبويبها فى قوائم للحكم النهائى[٥٧] .

ويمكن للمعلم – أيضاً – أن يستعين بالتسجيل الفوتوغرافى ، وهذا التسجيل يمكّن المعلم من عقد مقارنة بين الصور على فترات مختلفة ، ليتعرف على السلوك الحادث ، وعما إذا كان هناك نمو للأطفال أم لا[٥٨] . كما يمكن للمعلم الاحتفاظ بنتائج أعمال الأطفال ، وعرض بعضه فى حجرة الفصل ، أو عمل معرض من إنتاجهم . كما يستعين معلم الروضة ببعض المقاييس النفسية والعقلية لقياس بعض جوانب النمو لدى الأطفال عقب كل فترة زمنية ، أو عقب انتهاء البرنامج وبهذا تتم الإجابة على التساؤل الثانى ، ويتحقق الهدف الثانى للبحث ، وهو تحديد مكونات روضة الأطفال الإسلامية ، وأما التساؤل الثالث للبحث ،والخاص بمجالات الأنشطة التعليمية وطبيعتها فى هذا البرنامج .. ففيما يلى بيان له .

ثالثاً : مجالات الأنشطة لبرنامج روضة الأطفال الإسلامية وطبيعتها :

تتنوع الأنشطة التعليمية التى يمكن تقديمها لطفل الروضة الإسلامية ، ويمكن أن تدرج

هذه الأنشطة تحت خمسة مجالات ، وفيما يلى تحديد للأنشطة التعليمية الواقعة فى كل مجال ، وطبيعة هذه الأنشطة ، وهى :

١ – **المجال الوجدانى الاجتماعى :** يتضمن هذا المجال مجموعة من الأنشطة التعليمية ، هى اللعب والتمثيل ، والزيارات الميدانية للأسواق والمحال العامة ، والأماكن الطبيعية التى تبرز فيها قدرة الله عز وجل ومنها الحدائق العامة وحدائق الحيوان ، وحدائق النباتات وحدائق الأسماك ونشاط العرائس ، والمسرح ، وعرض شرائط الفيديو . ويعنى هذا الجانب أساساً بتنمية الجانب الوجدانى ، وتربية ضمير الطفل المسلم فى إطار من العلاقات الاجتماعية السائدة فى المجتمع الإسلامى .

وأنشطة هذا المجال مهمة لطفل الروضة ، حيث تعتبر هذه الفترة من أهم الفترات النمائية فى حياة الطفل الوجدانية ، لما يحدث فيها من بداية نمو الضمير ، وفيه يتعرض الطفل طوال سنوات هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الدينية من معرفة الثواب والعقاب وملاحظة الكبار وتقليدهم مما يترتب عليه أن يكتسب الطفل قيم الوالدين ، واتجاهاتهم ومعاييرهم السلوكية[٥٩] . وهذه القيم والاتجاهات – ولا شك – تنتمى إلى الإسلام ، الذى يهتم بشكل خاص بتكوين وجدان الفرد المسلم ، ويعتمد تكوين القيم لدى طفل الروضة على ممارسة أنشطة حياتية ، وأن يطبق الطفل هذه القيم والاتجاهات فى كافة تعاملاته مع أقرانه ، ومعلمه ، ووالديه ، وجيرانه ، وسائر الحلقات الاجتماعية المحيطة به ، فالطفل الذى يتعلم على المستوى اللفظى أن يكون متعاوناً ، وأميناً ، ومطيعاً للأوامر ، ولا يكذب ، ولا يغش ، ويراعى حقوق الآخرين ، مثل هذا الطفل ربما لا نتوقع منه أن يقوم من تلقاء نفسه بعد ذلك عملياً بمساعدة الآخرين عندما يكونون فى حاجة إلى المساعدة ، دون ما تدريب على هذه المواقف .

وتنمية الضمير لدى الطفل المسلم يكون باتباع هدى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم الذى يقول : « اعبد الله كأنك تراه ، فإن لم تكن تراه فإنه يراك » . فالطفل الذى يربى على أن خالقه يعلم كل شيء ، ويراقبه ويحاسب الإنسان على كافة أفعاله وأقواله .. لن يسعى إلى مخالفة ضميره ، أو الاعتداء على حقوق الآخرين ، ليس خوفاً من المعلم ، وإنما مخافة الله سبحانه وتعالى . ويلعب المعلم دوراً مهماً فى الروضة ، فهو القدوة لأطفاله ، وتقع عليه مسئولية تنشئة الأطفال فى هذه المرحلة وذلك على مبادىء أساسية ، يتوقف عليها نمو الضمير والسلوك الخلقى لدى الأطفال وهى :

التربية بالترغيب قبل الترهيب ، وأن يكون المعلم قدوة حسنة يمارس السلوك الخلقى فى الحياة الواقعية للطفل ، وأن يعطى للطفل الفرصة للقيام بممارسة السلوك الخلقى الإيجابى وأن يتجنب أسلوب العقاب لتحقيق الأهداف والتدرج فى استخدام هذا الأسلوب ، ومطابقة القول للفعل وإلا وقع الطفل فى تناقض مع نفسه[٦٠] .

٢ - **اللغــة** : تتضمن أنشطة تعليمية منها قراءة القرآن الكريم ، ورواية أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ورواية قصص القرآن الكريم ، بما تحويه من قصص الأنبياء والأمم السابقة ، وقصص الحيوانات والطيور ، وسيرة النبى صلى الله عليه وسلم وحياة الصحابة (رضوان الله عليهم) ، ونشاط الأناشيد ، ونشاط الاستماع إلى شرائط الكاسيت ، والعرائس ، والمسرح ، ولعب الدور ، ويعنى هذا المجال بتنمية التعبير اللغوى لدى الطفل فى الروضة ، وتنمية قدرته على التعبير عن نفسه من خلال أنشطة تعليمية متنوعة ، بحيث يؤدى هذا إلى سلامة البناء اللغوى ، لطفل الروضة .

وحيث إن اللغة توصف بأنها نظام موضوع من العلاقات ، بين رموز منطوقة ، فى ثقافة معينة ، للتعبير عن معنى ، وأغلب الرموز لا ترتبط بما ترمز إليه من معان أو أشياء ، أو مواقف ، بل هى وليدة إجماع الجماعة على معانى لمجردات ؛ لذا لا تتضح معانى الرموز للفرد (الطفل) إلا إذا توفرت له خبرات ، تتصل بالرموز من جهة ، وبما ترمز إليه من جهة أخرى . وحيث إن ثروة الطفل اللغوية تتمثل فى أربعة جوانب رئيسية ، هى : مقدار سعة القاموس اللغوى ، وطلاقة وسلامة النطق والتعبير ، وفهم مدلولات اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وتمكن الطفل من التعبير الكتابى[٦١] . لذلك فعلى معلم الروضة ألا يلجأ إلى أساليب التدريس التقليدية ، أو تقديم المعلومات فى صورة إرشادات أو نصائح مباشرة ، أو استخدام أساليب تقريرية – كما فى مراحل التعليم النظامي – وإلا فقدت الكلمات دلالاتها لدى الطفل ، ومن ثم تخلو اللغة من الأفكار ، ويردد الأطفال الكلمات والتعريفات والقواعد دون أن يكونوا على وعى حقيقى بها ، ودون أن تتحول إلى أفعال سلوكية .

ومن أبرز مهام معلم الروضة .. بلورة الفكرة لدى الأطفال من خلال لغة معبرة ، ومن خلال الاستعانة باللغة غير اللفظية ، إلى جانب اللغة اللفظية ، حيث إن الأولى تدعم الثانية بخبرات حية ، وتزيد فى تجسيدها للأفكار والمعانى . كما أن عليه أن يستخدم اللغة التى تناسب مستويات الأطفال فى النمو ، وألا يفرض عليهم قوالب لفظية ، مادام فى إمكانه استخدام صيغ متنوعة فى التعبير ، وأن يركز الاهتمام بتنمية قدرات الأطفال على التفكير ، وتهيئتهم للتعبير من خلال اللغة تعبيراً صادقاً[٦٢] .

وحيث إن أطفال هذه المرحلة يميلون إلى المحاكاة والتقليد والتمثيل .. فيجب أن تعطى لهم فرصة التعبير من خلال هذه الأنشطة . ومن الظواهر التى تميز لغة الأطفال فى هذه المرحلة ـ أنه يغلب على لغتهم تناول المحسات لا المجردات ، وأنهم يغلب عليهم التركيز حول الذات عند التحدث ، ويشوب قاموس كلماتهم الغموض ، ويعوزه التحديد ، وأنهم يكررون الكلمات والعبارات ، وتقديم المتحدث عنه فى الجملة الخبرية ، واختلاف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات والتراكيب اللغوية اختلافاً بيناً عن مفاهيم الكبار لنفس الكلمات والتراكيب[٦٣]. وتعتبر اللغة فى هذه المرحلة أداة ذات فائدة كبرى فى زيادة قدرة الطفل على السيطرة ، ليس فقط على البيئة التى يعيش فيها ، بل أيضاً على دوافعه الخاصة . فبقدر ما يكون الأطفال قادرين على التعبير عن رغباتهم بوضوح .. بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر فى إشباع حاجاتهم . كما أن اكتساب اللغة يزيد من قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين[٦٤] .

٣ – **اللعـــب** : يتضمن هذا المجال أنشطة تعليمية ، منها ألعاب المنافسة أو التحدى وألعاب التقليد أو الإيهام ، وألعاب تقوم على الرغبة فى انتشار الدوار أو المتعة . وبعضها يندرج تحت مفهوم اللعب الحر Free Play ، أو تحت مفهوم اللعب المنظم Organized Play وكلاهما يمكن أن يقوم به طفل ، أو مجموعة أطفال ، وكلاهما يتضمن مواد وأدوات ، وربما لا يتضمنها. ويُعنى هذا المجال أساساً بتنمية عضلات الطفل الكبرى والصغرى ، وتنمية مهاراته الحركية ، وتنمية علاقة الطفل بأقرانه ، وتنمية استخدام الطفل لحواسه .

واللعب يمد الطفل بفرص القيام بعمليات معرفية على نطاق واسع ، فهو يستطيع ويستكشف الألعاب الجديدة ، ويقوم بنشاط لغوى حيث يستخدم فيه المهارات اللغوية وذلك فى عملية تواصل ذاتى ، ويقوم بنشاط اجتماعى انفعالى عندما يقوم بدور الأب أو الأم مع الدمى أو البائع ، وهو فى جميع هذه المواقف ، لا يكف عن النشاط الحركى ، سواء عند تناوله الأشياء ووضعها فوق بعضها البعض ، أم داخل بعضها البعض ، أو التآزر الحركى بين اليدين والرجلين[٦٥] .

واللعب أيضاً بالنسبة للطفل هو وسيلة لكى يعى ويتفهم البيئة العضوية المحيطة به ، ووسيلة يستخدمها ليمزج بين ما يعرفه من مصادره الشخصية ككائن حى ، وبين ما تقدمه له البيئة . وبمعنى آخر .. فإن اللعب يعد وسيلة اتصال وتفاعل للطفل مع البيئة المحيطة بما تتضمنه من عناصر وأشخاص . فهو وسيلة تربوية ، يمكن بها إطلاع

الطفل على آيات الله فى خلقه من أشجار ونباتات وأحجار وأصداف ؛ لأن الطفل يكتشف العالم من خلال التفاعل مع العناصر والخامات ، وتنمو أحاسيسه تجاه معانى الأشياء عن طريق عينيه وجلده وعضلاته ، التى تتلقى المعلومات وتغذى بها عقله[٦٦] .

ومن أنماط السلوك ما لاحظه (بياجيه) من أن لعب الأطفال يصبح ذا سمة اجتماعية ، حيث تأخذ النظم والقواعد الاجتماعية محل الرموز الفردية المشحونة بالانفعالات ، وحيث تجرى نظم اللعب فى علاقته مع الآخرين[٦٧] وهذا يعنى أن الطفل ينتقل من طور الذاتية إلى طور الإحساس بأنه عضو فى جماعة ، فهو يصلى – مثلاً – وفق قواعد صلاة الجماعة ، ويكتسب سلوك التعاون والمسئولية الجماعية ، كما يكتسب أنماطاً من السلوك فى أثناء اللعب ، كتعوده التعاون ، والمخاطرة والنظام ، والضبط .

وأنشطة اللعب المختلفة تتيح لطفل الروضة التعبير عن ذاته ، فمن خلال اللعب يعبر الطفل عن رغباته المكبوتة ومتاعبه التى لا يجد متنفساً للتعبير عنها فى الواقع ، حيث يجد الطفل فى اللعب مجالاً واسعاً من الأنشطة التى يمارسها يعبر فيها عن نفسه . فلعب الطفل فى كثير من الأحوال يعطى شعوراً بالسعادة والثقة بالنفس ، والاطمئنان . كما يخفف من الآلام النفسية ، وينقذ الطفل من الملل ، والضجر ، وضيق الصدر[٦٨] .

٤ – **التعبير الفنى** : يتضمن أنشطة تعليمية متنوعة ، منها : الرسم ، والتشكيل بالصلصال وبمكعبات الخشب والمكعبات البلاستيك ، والطباعة بالعقد والربط وبالأصبع وبالقالب ، والتشكيل بالنفايات وبالبذور وعلب الكرتون ، والنسيج ، وقص الصور ولصقها (الكولاج) ، وصنع العرائس ويعنى هذا المجال بتنمية الحس الجمالى والفنى لدى الطفل ، بهدف الاطلاع والتعرف على آيات الله فى الكون ، وتعبير الطفل عن أحاسيسه تجاه عناصر البيئة المحيطة به . والتعبير الفنى بأنشطته المختلفة .. محبب للأطفال لإحساسهم بالسعادة والتقدير ، لما ينتجونه . وتتميز هذه الأنشطة بأن الطفل يتفاعل فيها مع عدد من العناصر الحسابية والعلمية واللفظية والعضلية والاجتماعية ، كما أنها تمد الطفل بفرص الابتكار ، الذى يؤدى إلى نمو التقدير الذاتى لدى الطفل[٦٩] .

وأنشطة التعبير الفنى تتيح لطفل الروضة فرصة التعبير – قبل أن يتمكن من الكتابة – عن آرائه وأفكاره ، حيث يستخدم أدوات للتعبير عن خبرات من خلال

الألوان ، والعجائن ، والورق والكرتون ، والأقلام ، والتى تساعد على نمو التوافق العضلى ، والتحكم فى العضلات الصغرى[٧٠] كما تمد الطفل بفرص ممتعة للبناء واكتساب خبرات بالأشكال والأوضاع والأحجام ، والتدريب على الاختبار والتصنيف فى الخامات المختلفة وتجميعها فى عمل واحد .

كما أن الخامات المختلفة فى التشكيل الفنى يكسب الطفل كثيراً من الخبرات ، فعلى سبيل المثال يقوم الطفل بتفصيل ملابس العروسة من القماش أو الورق باستخدام المقص ، ويشكل الرأس من الكرتون ، ويركب الأيدى من قطع الكرتون المستديرة . وقد يخيط هذه الأجزاء بعضها مع بعض ، أو يلصقها بمادة لاصقة ، وجميعها تساعد على النمو المعرفى والحركى ، وذلك بمعرفة أسماء عديد من الخامات ، والأدوات ، وطرق استخدامها[٧١]. واستخدام فضلات الخامات المختلفة فى التعبير الفنى يكسب الطفل قيمة اقتصادية لما ينتجه منها ، ويصبح لهذه الفضلات مغزى فى لعب الأطفال ، التى قد تعتمد على غير خامة فى إنتاجها .

٥ - **المفاهيم العلمية** : يتضمن هذا المجال أنشطة شاملة وواسعة ، تشمل جميع الأنشطة التعليمية السابق ذكرها ، ويتميز هذا المجال بأنه يعنى بغرس المفاهيم البسيطة لدى طفل الروضة ، وهذه المفاهيم تعكس حقائق حسية (مرئية ، أو ملموسة) ذات ألوان ، أو أوزان ، أو أحجام ، أو أشكال ، ويستطيع أن يميز بينها طفل هذه المرحلة . وهذا كله بهدف إطْلاع الطفل على ما فى الكون من آيات عديدة ومتنوعة ليدرك أن وراءها خالقاً عظيماً سبحانه وتعالى . والواقع أن الطفل يتعلم بعينه ، ويدرك العالم كما يحسه ، وينمو ذكاؤه من خلال عمليتى التنظيم والتكيف والمقصود بالتنظيم تلك العمليات الخاصة بتصنيف الأشياء والعمليات والأحداث وترتيبها فى نظام يترابط ترابطاً منطقياً فى عقل الطفل ، أما التمثل .. فيعنى استيعاب الطفل لمعطيات الخبرة التى تذللها له البيئة الخارجية ، بما يتوافق وينسجم مع سلوكه ، مستخدماً فى ذلك الوظائف الحسية ، والحركية ، والرمزية ، والتحليلية حسب درجته من النمو[٧٢] .

ونتيجة للنمو المعرفى لطفل الروضة ، وارتباطه بالنمو اللغوى فإنه يكثر من السؤال عما يحيط به ومحاولة استكشافه . إنه يفكر فى العلاقات ويريد معرفة الأسماء ويتعرف على معالم بيئته فلقد تعدى دور الاستكشاف فى الحس والحركة باستخدام الحواس فى الرؤية والسمع واللمس والتذوق والشم ، والتمييز بين المحسات والأشكال على أساس التشابه والاختلاف ، كما أن أطفال هذه المرحلة يشغفون بالمعرفة ويستهويهم كشف جديد ،

ويحبون التعلم – وليس أى تعلم – إنه التعلم الذى يستثير ميولهم ، ويشبع رغباتهم ، والذى يقومون به من خلال نشاطهم ولعبهم ، فالتعلم هو ما يعمله الطفل ، أو يبحث عنه ، وليس هذا التلقين المعرفى الذى يربك الطفل ، ويحد من نشاطه ، ويحاصر خبرته[٧٣] .

ولما كان من المعروف أن الأطفال فى مرحلة الروضة لا يدركون المعنويات كالعزة والكرامة والحرية وما إليها ؛ لذا فعلى المعلم أن يبتعد عن استخدام هذه المفاهيم فى اتصاله مع الأطفال ، وهو فى هذه الحالة يستعين بمحسات مألوفة للأطفال ، ذات علاقة بتلك المعانى ، كى يقربها من مداركهم ولما كان إدراك الأطفال انتقائياً ؛ لذا فإن وسائل الاتصال التى يختارها المعلم يجب أن تجذب انتباههم من خلال الألوان ، والأضواء ، والحركات السريعة ، والصور الغريبة وما إلى ذلك من أساليب التشويق ، كما يحاول ربط محتوى هذه الوسائل الاتصالية بحاجات الأطفال ، ودوافعهم نظراً لما بين تلك الحاجات والدوافع من علاقة بالإدراك . وتعمل وسائل الاتصال على تنمية قدرة الأطفال على إدراك المفاهيم إدراكاً صحيحاً ، وترى فى سلامة إدراك الطفل مهارة أساسية من مهارات فك الرموز الاتصالية ، التى يتطلبها فهم الطفل لمعانى الرسالة[٧٤] . وبتحديد مجالات الأنشطة لبرنامج روضة الأطفال الإسلامية ، وطبيعة هذه المجالات –:يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثالث فى هذا البحث ، وتحقيق الهدف الثالث له .

توصيـــات البحـــث :

فى ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بمجموعة توصيات هى :

١ – إعداد معلم رياض الأطفال إعداداً جامعياً فى ضوء توجيهات الفكر التربوى الإسلامى التى تقوم على أساس من العقيدة الإسلامية ، وضرورة أن يشتمل برنامج إعداده على مجموعة من المقررات النفسية والتربوية والعلمية يخططه فريق من المتخصصين الأكاديميين فى مجال تربية الطفل ، على أن يراعى فى تخطيط هذا البرنامج عناصر التدريب العلمى حسب سنوات إعداد المعلم ، والتكامل فى مقررات الدراسة ، وصلاحية البرنامج للتطبيق الميدانى فى ضوء الإمكانات المتاحة .

٢ – إعداد دليل لمعلم روضة الأطفال الإسلامية يشتمل على الأنشطة التعليمية المتنوعة وذلك لكى يساعد المعلم فى تخطيط برنامجه اليومى والأسبوعى والشهرى وضرورة أن تتكامل

هذه الأنشطة لتحقيق الأهداف التربوية لرياض الأطفال فى جوانب النمو المختلفة . وأن يتضمن الدليل المفاهيم والمدركات والأهداف السلوكية لكل نشاط تعليمى ، ومحتوى النشاط ، ودور المعلم ، وأسلوب إعداد البيئة التعليمية ، وأسلوب ملاحظة الطفل فى الموقف التعليمى وتقييمه .

٣ – رفع مستوى أداء معلمى رياض الأطفال الإسلامية بتدريبهم على تخطيط الأنشطة التعليمية وتصميم البرامج القصيرة والبعيدة المدى ، وذلك فى ضوء أهداف الفكر التربوى الإسلامى وأهداف رياض الأطفال والإمكانات المادية المتاحة . وأن يتدرب معلم الروضة على أساليب ملاحظة سلوك الطفل وتقييمه فى ضوء أهداف هذه المرحلة وطبيعتها ووفق المستويات العقلية والنفسية والجسمية لطفل هذه المرحلة .

٤ – إعداد رياض الأطفال الإسلامية وفق المواصفات المعمارية والجمالية وبما يلاءم خصائص أطفال الروضة ، وطبيعة هذه المؤسسات التربوية . ومن ملامح الروضة أن مبانيها بسيطة لا تزيد عن طابق واحد ويتوفر فيها الشروط الصحية وبها من الأركان التعليمية ما يمكن الأطفال من المرور بخبرات تعليمية متنوعة وبما يساعد المعلم على إعداد الأنشطة التعليمية . وتتضمن الروضة الإسلامية مكاناً خاصاً لأداء الصلوات وحديقة واسعة بها من الأشجار والنباتات والصخور المختلفة مما يشبع حاجة الأطفال للملاحظة والاستكشاف . كما تضم الروضة حظائر لبعض الطيور والحيوانات الأليفة ، وبها مكان فسيح للعب يضم بعض الألعاب الرياضية البسيطة .

٥ – تخطيط المزيد من البرامج التعليمية لرياض الأطفال الإسلامية وبما يلاءم البيئات الاجتماعية المختلفة ، وبما يحقق أهداف هذه الرياض .. وأن يشارك فى وضع هذه البرامج مديرو الرياض والمعلمون وأولياء أمور الأطفال وبعض المتخصصين فى هذا المجال من الأكاديميين التربويين . .



مراجع البحث

(١) محمد سيف الدين فهمى ، النظرية وأصولها الفلسفية والنفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠م ، ص ٦٥ .

(٢) القرآن الكريم ، سورة القلم ، آية ٤ .

(٣) محمد الغزالى ، خلق المسلم ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ٧ .

(٤) القرآن الكريم ، سورة المائدة ، آية ٣ .

(٥) أمينة على حسن ، نظرية التربية فى القرآن وتطبيقاتها ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٥م ، ص ١٩٨ .

(٦) محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٦٦ ــ ٦٧ .

(٧) محمود الجوهرى ومحمد الخيال ، الأخوات المسلمات ، دار الدعوة ، الإسكندرية ، ١٩٨٠م ، ص ٧٤ .

(٨) القرآن الكريم ، سورة البقرة ، آية ٢٨٦ .

(٩) القرآن الكريم ، سورة الصف ، آية ٢ ــ ٣ .

(١٠) القرآن الكريم ، سورة الروم ، آية ٣٠ .

(١١) روبرت رتشى ، التخطيط للتدريس ، ترجمة محمد المفتى وزينب النجار ، دار ماكجروهيل للنشر ، الرياض ، ١٩٨٢ ، ص ٣٨ .

(١٢) كوثر حسين كوجك ، مؤتمر معلم رياض الأطفال ، كلية التربية ـ جامعة حلوان ، ١٤ ــ ١٦/٤/١٩٨٧م ، ص ٨ .

(١٣) عبد العزيز الشتاوى ومحمد الأحمر ، واقع التربية ما قبل المدرسين فى الوطن العربى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٣ ، ص ١٦ ــ ٢٠ .

(١٤) المرجع السابق ، ص ٢٣ .

(١٥) عبد الهادى بو طالب ، مؤتمر التربية الإسلامية ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٧م ، ص ١٦ .

(١٦) منى محمد على جاد ، طفل ما قبل المدرسة والمجتمع ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .

(١٧) سهير على الجيار ، دراسة تحليلية لآراء فردريك فرويل التربوية وآثارها فى الفكر التربوى المعاصر رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .

(١٨) فرماوى محمد فرماوى ، علاقة المواقف التعليمية المتنوعة المتضمنة تعبيراً فنياً بتحقيق بعض أهداف رياض الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٨ .

(١٩) عبد الهادى بو طالب ، مرجع سابق ، ص ٢٨ .

(20) Sara H, Leeper, Ralph L. Witherspoon & Barbara Day, Good School for young Children, Macmillan Publislling Co., N. Y. 1948, P,34.

(٢١) محمد الغزالى ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .
(٢٢) الحافظ محيى الدين النووى ، رياض الصالحين ، دار الكتاب العربى ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ٥٦٠ .
(٢٣) المرجع السابق ، ص ١٥ .
(٢٤) محمد الغزالى ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .
(٢٥) الحافظ محيى الدين النووى ، مرجع سابق ، ص ٥١ .
(٢٦) محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ط٢ ، جـ٢ ، ص ٢٢ .
(٢٧) القرآن الكريم ، سورة الأنفال ، آية ٦٠ .
(٢٨) محيى الدين النووى ، مرجع سابق ، ص ٢٧٦ .
(٢٩) القرآن الكريم ، سورة الإسراء ، آية ٣٦ .
(٣٠) القرآن الكريم ، سورة الذاريات ، آية ٢١ .
(٣١) القرآن الكريم ، سورة الغاشية ، آية ١٧ – ٢٠ .
(٣٢) القرآن الكريم ، سورة الحج ، آية ٤٦ .
(٣٣) القرآن الكريم ، سورة العلق ، آية ١ – ٥ .
(٣٤) القرآن الكريم ، سورة فصلت ، آية ٥٣ .
(٣٥) سعد مرسى وكوثر كوجك ، تربية الطفل قبل المدرسة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٨٩ – ١٩٠ .
(36) Melodie A. McCarthy, John P. Houston, Fundamentals of Early Childhood Educationm Winthrop Publishers. Inc,. Massachueetts, 1980, P.4 .
(٣٧) سعد مرسى وكوثر كوجك ، مرجع سابق ، ص ٣٢٤ – ٣٢٨ .
(38 Melodie A,McCarthy, John P. Houston, op, Cit,, 6.
(٣٩) سعد مرسى وكوثر كوجك ، مرجع سابق ، ص ٤٠٠ .
(٤٠) هنرى و. ماير ، ثلاث نظريات فى نمو الطفل ، ترجمة هدى محمد قناوى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١٣٢ – ١٣٩ .
(٤١) جورج أم . غاز وآخرون ، نظريات التعلم ، ترجمة على حسين حجاج ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد – ٧٠ ، الكويت ، ١٩٨٣ ، ص ٣٣١ .
(24) James L,Hymes, Teaching the Child Under Six, Charles E.Merrill Publishing Co,, Ohio, 1981, P. 58 .
(٤٣) محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال ، مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٩٩ ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٨ – ٢٠٩ .
(44) J, C, Brophy, T. L. Good, S. e. Nedler, Teaching in the Preschool, Harper & Row, Publishers, N, Y,, 1975, P. 45 .

(٤٥) إلزابيث ميشام فولر ، رياض الأطفال ، ترجمة عفاف محمد فؤاد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٢ .

(٤٦) المرجع السابق ، ص ٢٤ .

(٤٧) فرماوى محمد فرماوى ، مرجع سابق ، ص ٧٠ - ١٠٤ .

(48) Melodie A, McCarthy, Johu P, Houston, op. Cit., PP. 244 - 245 .

(٤٩) محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص ٣٠٣ .

(50) Verna Hilderbrand, Introduction to Early Childhood Education, Macmillan Publishing Co., Inc., N. Y. 1981, P. 266 .

(51) Ibid. PP. 191 - 199 .

(52) J, C, brophy. T. I. Good, S. E, Nedler, op. Cit., P. 128 .

(٥٣) عبد الله ناصح علوان ، تربية الأولاد فى الإسلام ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، حلب ، ١٩٨١ ، جـ٢ ، ص ٦٣٤ .

(٥٤) عبد الغنى عبود ، العلم والمتعلم فى الإسلام ، المجلة التربوية ، السنة الأولى - العدد الأولى ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ٢١ - ٢٦ .

(55) J. C. Brophy, T. L. Good, S. E. Nedler, op. Cit., PP. 136 - 137 .

(56) H. F. Robison, S. L. SChwartz, Designing Curriculum for Early Childhoodm Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1982. P. 12 .

(57) Verna Hilderbrand, op. Cit., P. 435 .

(58) James L. Hymes, op. Cit., P. 106 .

(٥٩) محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص ٢٩٤ .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ٣٠٠ - ٣٠١ .

(٦١) هادى نعمان الهيتى ، ثقافة الأطفال ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٢٣ ، الكويت ١٩٨٨ ، ص ١٤١ - ١٤٤ .

(٦٢) المرجع السابق ، ١٤٨ - ١٤٩ .

(٦٣) هادى نعمان الهيتى ، أدب الأطفال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٦ - ٢٧ .

(٦٤) محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص ٢٣٩ .

(٦٥) المرجع السابق ، ص ٣٠٣ .

(66) David Fontana, the education of the yound child, Basil Blacknwell Publishers LTD, N. Y., 1984, P. 268 .

(٦٧) هنرى و.ماير ، مرجع سابق ، ص ١٣٩ .

(68) Melodie, A. McCarthy, John P. Houston, op. Cit., P. 232 .

(69) Ibid, P. 285 .

(70) Verna Hilderbrand, op. Cit., P. 157 .

71) Judith A. Schickedawz & Others, Stategies for teaching young Children, prentic Hall, Inc., New Jerssey, 1983, P. 132 .

(٧٢) محمود قمبر ، تربية طفل ما قبل المدرسة فى التراث العربى والإسلامى ، رياض الأطفال والواقع والطموح فى الوطن العربى ، تونس ، ١٩٨٦ ،ص ٥٩ .

(٧٣) المرجع السابق ، ص ٦٠ .

(٧٤) هادى نعمان الهيتى ، ثقافة الطفل ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .



تخطيط برنامج روضة الأطفال الإسلامية

مجال النشاط	أهداف رياض الأطفال التي يمكن تحقيقها من خلال هذا المجال	المفاهيم والمدركات
المجال الوجداني	ـ تأكيد إيمان الطفل بالله وإبراز قدرته عز وجل . ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الأسرة والمجتمع في نفس الطفل . ـ احترام الطفل للقواعد والالتزام بالنظام الاجتماعي الإسلامي . ـ تبصير الطفل بالتقاليد والعادات الاجتماعية الصالحة . ـ تنمية شعور الطفل بالمسئولية واحترام حقوق الغير . ـ إكساب الطفل المفاهيم التي تساعد على تنمية مشاعر الانتماء لديه . ـ تعويد الطفل على أساليب التفكير السليم من خلال حل المشكلات المناسبة لسنه .	الإسلام وأركانه ـ حياة الرسول الكريم ﷺ ـ علاقة الطفل بالأسرة والمجتمع والروضة . ـ المواصلات، الكائنات الحية ـ الأسواق ـ آداب الطعام ـ التعاون ـ الصلاة في جماعة ـ حق الجار والصحاب ـ حب الناس .
مجال اللغة	ـ تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد والمطابق للفطرة الإنسانية . ـ مساعدة الطفل على النمو الانفعالي السوي . ـ تنمية قدرة الطفل على المحادثة المرتبطة بموضوع ما . ـ تنمية لغة الطفل للتعبير عن أفكاره ومشاعره عن طريق اللغة . ـ تنمية روح المبادرة لدى الطفل في تقديم آرائه .	الله ـ الرسول ﷺ ـ الأنبياء ـ المساواة الحق ـ الخير والشر ـ الملائكة/الشياطين . ـ الإسراء والمعراج ـ السلام ـ العدل ـ الصداقة ـ حب الآباء والكبار .
مجال اللعب	ـ إبراز شخصية الطفل ودفع الخوف والاضطراب عنه . ـ تنمية الضبط الذاتي لدى الطفل . ـ تنمية التوافق العضلي/العصبي للعضلات الكبرى والصغرى . ـ تنمية القدرة على تقليد الحركات . ـ تنمية المهارات الحركية التي تساعد الطفل على استخدام أعضاء جسمه بطريقة فعالة . ـ تنمية قدرات الطفل العقلية من حيث : الإدراك والتذكر والتخيل والفهم .	الجماعة ـ التعاون ـ تبادل الأدوار ـ سريع وبطيء ـ عال ومنخفض ـ قوي وضعيف ـ الحركة ـ النظام ـ عضلات الجسم ـ روح الفريق .
مجال التعبير الفني	ـ غرس الاعتماد على النفس لدى الطفل . ـ تشجيع اتصال الطفل بالأقران والكبار . ـ تنمية مهارات التعبير الفني بأشكاله المختلفة لدى الطفل . ـ تنمية التوافق العضلي : العصبي للعضلات الكبرى والصغرى . ـ تنمية التآزر الحركي للعين واليد لدى الأطفال . ـ مشاركة الطفل في أنوع النشاط الابتكاري . ـ تنمية جوانب الملاحظة والاستكشاف لدى الطفل . ـ إتاحة الفرصة للطفل لتنمية بعض المفاهيم الأساسية لمجالات الفن .	الملمس ـ اللون ـ النسيج ـ الطباعة ـ الأبعاد ـ الأحجام ـ الأشكال ـ التركيب ـ الاتزان ـ الفراغ ـ درجات الصوت ومصادره .
مجال المفاهيم العلمية	ـ تنمية استمتاع الطفل بملاحظة مظاهر الطبيعة والتفاعل معها . ـ تدريب الطفل على تحديد الموقع والشكل الواقع في المجال البصري . ـ تنمية استخدام حواس الطفل بما يساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة به . ـ تنمية حب الاستطلاع لدى الطفل . ـ تنمية قدرة الطفل على : التصنيف والتعدد والتسلسل وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة . ـ اكتساب الطفل لبعض مهارات التفكير مثل : علاقات التتابع والتباين .	جسم الإنسان ـ العضلات ـ العين ـ الحيوانات (أنواعها وخصائصها وحياتها) النباتات (أنواعها ونموها وألوانها) الطير (أنواعها ، أشكالها ، ألوانها) الوزن ـ الأعداد ـ الزمن ـ مالح وحلو الليل والنهار ـ الشمس والقمر .

تخطيط برنامج روضة الأطفال الإسلامية

مجال النشاط	الأنشطة التعليمية	الأهداف السلوكية لبعض أنشطة هذا المجال	أسلوب تقييم الأنشطة التعليمية
المجال الوجداني الاجتماعي	لعب الأدوار ـ الزيارات الميدانية للأماكن العامة وزيارة الأماكن الطبيعية (بحار ، صحارى ، مزارع) العرائس ـ المسرح شرائط الفيديو ـ الصور ـ زيارة لمسجد الحي ـ المستشفى ـ مكتب البريد ـ الغذاء الجماعي .	ـ يذكر الطفل ثلاثة كائنات خلقها الله ـ يحكي الطفل كيف يقوم بعملية الشراء . ـ يعدد الطفل ثلاث فوائد للشمس ، للبحر ، للنظر . ـ يؤدي الطفل الصلاة في جماعة ـ يقلد الطفل أصوات بعض الطيور . ـ يمثل الطفل دور الأب أو الأم ـ يحترم الطفل آراء أقرانه. ـ يبدي الطفل تعاوناً في أثناء ممارسة العمل الجماعي . ـ يبدي الطفل حبه للأعياد والمناسبات الإسلامية . ـ يذكر الطفل أركان الإسلام.	ـ ملاحظة سلوك الطفل وتسجيل طبيعة العلاقة بينه وبين أقرانه . ـ حصر الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل وتدعيمها ، أما الجوانب السلبية فيجب تقويمها . ـ استطلاع رأي الوالدين عن انعكاس البرنامج على سلوك الطفل مع أخواته في المنزل .
مجال اللغة	آيات القرآن الكريم ـ أحاديث الرسول ﷺ قصص الأنبياء والأمم السابقة ـ لعب الأدوار ـ الأناشيد ـ العرائس ـ شرائط الكاسيت ـ الشعر ـ كتب أطفال ومجلاتها .	ـ يحكي الطفل أحداث مولد النبي محمد ﷺ بأسلوبه. ـ يشرح الطفل معاني بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. ـ يردد الطفل بعض السور القصيرة من القرآن الكريم. ـ يحكي الطفل ما يفعل يوم عيد الفطر. ـ يذكر الطفل بعض أمجاد المسلمين. ـ ينشد الطفل نشيداً يعبر عن حبه لأسرته. ـ يتعاطف الطفل مع هدهد قصة سليمان ﷺ. ـ يبدي الطفل رأيه في أحداث بعض قصص القرآن.	ـ تسجيل تتابع نمو الطفل اللغوي من خلال التسجيل الصوتي لقصصهم . ـ التسجيل الكتابي لنمو مهارات الطفل اللغوية . من حيث : حصيلة الكلمات ، وتراكيب الجمل وفهم المعاني وتسلسل الأفكار.
مجال اللعب	الألعاب الجماعية والفردية ـ لعب الأدوار (صلاة الجماعة ـ والوضوء ...الخ) الألعاب التعليمية (بالكروت والمجسمات) الفك والتركيب (بالكرتون والبلاستيك) طهي الحلوى ـ نشاط حر ، مسابقات ومباريات .	ـ يمثل الطفل دور البائع أو المشتري ـ يتعامل الطفل مع زملائه بالعملات . ـ يتسابق الطفل مع أقرانه ـ يقفز الطفل فوق مستويات مختلفة . ـ يقلد الطفل حركات بعض الحيوانات ـ يؤدي الطفل خطوات الصلاة . ـ يميل الطفل إلى احترام النظام وقواعد اللعب . ـ يبدي الطفل تعاوناً مع زملائه في أثناء اللعب. ـ يذكر الطفل خامات صنع بعض الحلوى . ـ يخلط الطفل خامات صناعة بعض الحلوى .	١ - تسجيل مهارات الطفل الحركية في أثناء ممارسة الأنشطة بالصورة والكتابة . ٢ - عمل مسابقات بين الأطفال لاختبار قدراته الحركية ومدى إتقانهم لممارسة الألعاب . ٣ - احتساب زمن تركيب الطفل لألعاب التركيب .
مجال التعبير الفني	الرسم ـ التشكيل بالصور (كولاج) ـ النسيج ـ التشكيل المجسم بالخامات (ورق ، كرتون ، صفيح ..الخ) الطباعة (الباتيك والقالب والبصمة) التشكيل بخامات الكرتون والبذور والورق الملون والنفايات بشكل عام .	ـ يلصق الطفل مساحات الورق الملون بمهارة . ـ يستخدم الطفل الفرشاة في دهان السطح المتاح . ـ يميز الطفل بين ملامس الأقمشة والخيوط . ـ يصبغ الطفل القماش بالصبغة بعد عقده . ـ يذكر الطفل ألوان بعض عناصر الطبيعة . ـ يقوم الطفل ببناء شكل معماري باستخدام الطين أو الكرتون . ـ يشكل الطفل كارت بمناسبة عيد الفطر المبارك . ـ ينفعل الطفل بألوان الطيور وأشكالها ويرسمها .	١ - جمع نماذج من أعمال الأطفال الفنية . ٢ - عمل ألبوم صور لبعض الأعمال الفنية للطفل . ٣ - تسجيل يومي لسلوك الطفل في أثناء ممارسة النشاط الفني .
مجال المفاهيم العلمية	حديقة الحيوانات ، حديقة النباتات ، حديقة الأسماك (زيارات ميدانية) . جمع بعض الأحجار والأصداف المتنوعة . زراعة بعض النباتات (الفول ، الحلبة .. الخ) أفلام تعليمية لعناصر .	ـ يتعرف الطفل على صفات بعض البذور والحبوب . ـ يفرق الطفل بين أنواع الحيوانات الأليفة وغير الأليفة . ـ يزرع الطفل بعض النباتات البسيطة وملاحظتها . ـ يرصد الطفل بين بعض الحيوانات والطيور من حيث اللون، الحجم والطول، نوع الغذاء . ـ يتعرف الطفل على أعضاء جسمه ووظائفها . ـ يذكر الطفل أجزاء البيت الذي يقيم فيه .	١ - ملاحظة سلوك الطفل في أثناء تركيب الأشياء حسب : الطول، اللون ، الحجم . ٢ - سؤال الطفل عن الفرق بين بعض العناصر من حيث : الوزن البعد ، العدد ، الارتفاع .

تعقيب على بحث

"برنامج مقترح لرياض الأطفال فى ضوء الفكر التربوى الإسلامى"

للدكتور / فرماوى محمد فرماوى

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة حلوان

مقدم من أ. د. عرفات عبد العزيز

رئيس قسم التربية المقارنة - كلية التربية ببنها

تقرير عن بحث تربوى

العنوان : « برنامج مقترح لرياض الأطفال فى ضوء الفكر التربوى الإسلامى »

إعداد : السيد الدكتور فرماوى محمد فرماوى .
مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة حلوان .

يشتمل البحث على :

- مقدمـــة .
- مشكلة البحث .
- أهداف البحث .
- منهج البحث وإجراءاته .

ثم تقديم تصور برنامج مقترح ويشمل :

- **أسس بناء برنامج لروضة الأطفال الإسلاميه .**
- **مكونات برنامج لروضة الأطفال الإسلامية .**
- **مجالات الأنشطة لبرنامج لروضة الأطفال الإسلامية .**

يقع البحث فى ست عشر صفحة من القطع الكبير منسوخة على الآلة الكاتبة ـ وتليها قائمة بمراجع البحث .

من الملاحظات العامة على البحث ما يلى :

ـ قدم الباحث لبحثه بتوضيح موجز عن نظرة الإسلام إلى الإنسان ـ بصفة عامة ـ والطفولة ـ بصفة خاصة ـ لما لها من أهمية ، فالكبير أساسه صغير والاهتمام بالصغار واجب تقتضيه طبيعة الإسلام ، والإسلام يؤكد على تنشئة الإنسان وتربيته تربية متكاملة متوازنة بين جسمه وعقله ونفسه كما يؤكد على وجه الخصوص على الخُلق الكريم وتقويم الأخلاق فالإسلام لا يعنى بجانب على حساب جانب آخر ، وإنما هو كل متكامل بقدر ما لدى الإنسان من قدرات وطاقات .

ـ انتقل الباحث ـ بعد هذا ـ إلى الحديث عن الطفولة فى العالم الإسلامى المعاصر وما يكتنفه من متغيرات العصر الحاضر ومستجدات تقتضى الاهتمام بالطفولة ، فأطفال اليوم

هم شباب الغد وهم رجال المستقبل ، وأن الطفولة - فى غالبية دول العالم الإسلامى لا تحظى بالاهتمام ولا بالرعاية الكافية نظراً لما تعانيه من ظروف وما لديها من إمكانات محدودة ثم ما تحتاج إليه من إعادة نظر فى البرامج التى تقدم لأطفالها كماً وكيفاً وإن كان ذلك لا يحجب وجود نماذج قليلة جيدة فى بعض دول العالم الإسلامى ، توفر لأطفالها برامج تعليمية وتربوية متقدمة نسبياً .

وقد أفاد الباحث فى عرضه هذا مما تضمنته دراسات وأبحاث سابقة فى مجال الطفولة :

- اعتمد الباحث فى توضيح مشكلة بحثه على فرض افترضه ، مؤداه : معاناة رياض الأطفال من واقعها الحالى بدول العالم الإسلامى - من نقص فى البرامج التعليمية التى تحقق توجيهات الفكر الإسلامى ثم أعقب ذلك بتساؤل يطرحه ، ما الواجب إذن لتلافى هذا القصور وبالتالى تحقيق التوجيهات الإسلامية ؟

- حاول الباحث الإجابة عن التساؤل المطروح وذلك من خلال عرضه لأهداف البحث والتى يوجزها فى بناء برنامج تربوى أو تصور تربوى متكامل لرياض الأطفال فى الدول الإسلامية موضحاً الأسس التى ينبغى مراعاتها فيه إلى جانب مكوناته ومجالاته .

- عرض الباحث لآراء بعض المفكرين من غير المسلمين فى تربية الطفل من أمثال « بستالوتزى » و« فروبل » و« بياجيه » ، مشيراً إلى أن الإسلام قد سبق هؤلاء وغيرهم إلى تربية الطفل تربية متكاملة (ولو أن الباحث لم يؤكد هذا صراحة) فبينما كانت آراء بعضهم تركز على ناحية معينة أو جانب معين من جوانب تربية الطفل ، جاء الإسلام - من قبل - ليدعو إلى تربية الطفل تربية متكاملة متوازنة ، فالإسلام ينظر إلى الإنسان نظرة شمولية من حيث الجسم والنفس والحواس والعقل ... وهكذا . وهنا نقول : إن آراء بعض المحدثين ما هى إلا اجترارا لما سبق به الإسلام وإنها صياغة معادة بلغة عصرية ذات بريق جديد .

- قدم الباحث مقترحاً برنامج تربوى جيد وشامل ورأى أن يرتكز على الأسس الآتية :
  الأساس الأول : الفكر التربوى الإسلامى .
  الأساس الثانى : الأفكار والنظريات التربوية المعاصرة .
  الأساس الثالث : طبيعة طفل الروضة .
  الأساس الرابع : تنظيم المعرفة فى روضة الأطفال .
  وتلك أسس ينبغى مراعاتها فى بناء البرنامج الجيد من المنطلق الإسلامى .

ـــ عرض الباحث ـ فى برنامجه المقترح ـ الجوانب التى ينبغى مراعاتها فى بناء هذا البرنامج والتى يؤكدها الإسلام ويدعو لها لمن هم فى سن الطفولة ورياض الأطفال مدعماً حديثه ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض أقوال السلف الصالح .

ـــ عند حديث الباحث عن مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية ، حاول المزج بين رأيه وبين ما قدمه آخرون فى هذا المجال وقد أفاد من آرائهم كثيراً ، وهذا فى حد ذاته نوع من التواصل العلمى المرغوب فى بعض المواقف .

ـــ عند حديث الباحث عن مكونات برنامج روضة الأطفال الإسلامية ، أوضح الشروط التى ينبغى مراعاتها عند إعداد هذا البرنامج حيث ينبغى تنوع مكوناته وتعددها ثم مناسبتها للفئة العمرية التى تقدم لها أنشطتها وكذلك إعداد المعلم (أو المعلمة) لهذا العمل التربوى الهام .

ـــ أما عن حديثه عن الأنشطة التعليمية لرياض الأطفال ، فقد أكد أنه من الضرورى تنوع هذه الأنشطة بحيث تتناسب مع طبيعة الطفل وهذه المرحلة العمرية إلا أنه ضرب أمثلة لبعض الأنشطة مثل :

قراءة قصص القرآن الكريم وقصص الصحابة وقصص التاريخ الإسلامى وأحداثه .... فهو يرى أنه من خلال هذه الخبرات الأولية ، تنمو قابلية الطفل لتعلم القراءة كما تعطى للطفل فرصة الإلمام بموضوعها (كما فى صفحة ٩ من البحث) ثم يضيف الباحث قائلاً : « ومن المفاهيم التى تقدم للطفل مفهوم التصنيف والتسلسل والزمن وغيرها .. » وربما كان ذلك أكثر مما تتحمله طبيعة هذا الصغير فى هذه السن (من ٤ إلى ٦ سنوات) .

ـــ مما يذكر للباحث (بالتقدير) حرصه على ضرورة توفير البيئة التعليمية السليمة التى يوجد بها الصغار بحيث تستجيب لحاجاتهم ورغباتهم وذلك بقدر ما يتوفر فيها من خامات وأحداث ومشاهد تجمع بين المكونات العصرية الحديثة والأصالة الإسلامية ، وذلك فى جو مشبع بروح الإسلام وفى مناخ تربوى سليم متناسب مع البيئات المحلية للبلاد الإسلامية .

ـــ يرى الباحث أنه ينبغى أن يسجل معلم (أو معلمة) روضة الأطفال الأحداث اليومية التى تتم فى حجرة الدراسة بما فى ذلك أحاسيس الأطفال خلال العمل ، وفى هذا يقول الباحث :

« ويمكن للمعلم أن يستعين بالتسجيل الفوتوغرافى كما يستعين معلم الروضة ببعض

المقاييس النفسية والعقلية لقياس بعض خبرات وجوانب النمو لدى الأطفال عقب كل فترة زمنية » .

ولا شك أن هذا أمر جيد ومطلوب ولكن تحقيقه عملياً إذا صح فى عدد من البلاد الإسلامية فإنه لا يتحقق فى غالبية الدول الإسلامية فمعظمها من الدول النامية ذات الإمكانيات المحدودة واهتماماتها بتربية طفل ما قبل المدرسة قليلة .

ـ وأما النموذج الذى أنهى الباحث به بحثه فهو نموذج جيد وتفصيلى دقيق يتسم بالتكامل فى تخطيطه ومحتواه ومتطلبات تنفيذه إلى حد كبير .

ـ اختتم الباحث موضوع بحثه بمجموعة من التوصيات التى يمكن الأخذ بها للارتفاع بشأن رياض الأطفال فى الدول الإسلامية إلا أنه ربما غاب عنه أن معظم دول العالم الإسلامى من الدول النامية وغالبيتها لم يصل فيها بعد الاستيعاب تمامه لأطفال المدرسة الابتدائية فما بالك برياض الأطفال التى لا تعتبر ضمن السلم التعليمى بها وربما كان من الأفضل لو أن الباحث ألقى بعض الضوء على أوضاع التعليم فى دول العالم الإسلامى وبخاصة فى مراحله الأولى .

بالإضافة إلى ما سبق ، ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار ما يلى :

ـ البحث ـ فى مجمله ـ يميل إلى الناحية التطبيقية العملية مع الاستعانة بالمنطلق النظرى المبنى على العلم والموضوعية والتأصيل الإسلامى .

ـ إحاطة الباحث بالملامح والمعالم الكاملة لموضوع بحثه وهو هنا يتميز بالنظرية الشمولية .

ـ استخدم الباحث منهجاً مناسباً لموضوع بحثه (وهو المنهج الوصفى البنائى) وقد أحسن استخدامه مما مكنه من إبراز ما هدف إليه وأجاب على تساؤلاته .

ـ استعان الباحث بمجموعة من المراجع والكتب المتخصصة ، كثير منا مراجع ثانوية أو وسيطة مع قلة من المراجع الأصلية ويؤخذ عليه النقل الواضح فى بعض صفحات البحث مثل (الصفحات ١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥) .

ـ لغة البحث ، لغة سهلة ، وصياغتها سليمة وأسلوبها جيد وتوثيقها سليم ، أما الأخطاء اللغوية فهى نادرة .

الشخصية الإسلامية
نموذج وتربية

للأستاذ الدكتور / محمود قمبر

أستاذ ورئيس قسم أصول الدين – جامعة قطر

محتويات الدراسة

ـ التربية الدينية فى وسط اجتماعى متفاعل .
ـ الشخصية والتربية الاجتماعية .
ـ الشخصية والتربية السياسية .
ـ وأخيراً ، النموذج شخصية أم مسلك تربوى ؟
ـ المراجع والتعليقات الهامشية .

كلمة أولية

أقدم هذه الدراسة إلى الهيئات والجماعات التى تنشىء مدارس إسلامية فى عصر جديد تعيش فيه الإنسانية بفلسفة ونظم تختلف فى كل شىء عما عرفته العصور الوسطى .

ولنعلم جميعاً أن التربية فى عصور الماضى لم تكن خيراً كلها ، وأنها فى هذا العصر ليست شراً كلها .

وإلى كل من يقرأ هذه الدراسة ، أن يمشى معها فى وَحدتها وطولها ، لا يقرأ بعضها مؤيداً ، وبعضها مفنداً ... فهذه الدراسة تصدر عن رؤية موضوعية متسقة فى فكرها ، تجعل للدين وضعه وللعقل وضعه . وتؤمن بأن الله سبحانه فى علاه ، لم يشل إرادة الإنسان فى دنياه ..

دراسة تمشى بمنطق التاريخ ـ فى منهجية اجتماعية تحليلية ـ وتأخذ بوقائعه كما قدمها التراث فى إيجابيتها وسلبيتها ، فى بياضها وسوادها ، فى استقامتها وتعرجاتها .

والتاريخ لا يكلم الناس بما يحبون أن يسمعوه ، ولكن بما يريد لهم أن يعوه .
ومع الوعى يكون الاتفاق أو الاختلاف .
لكن عن علم وبصيرة ، لا عن جهل وتعصب ..

شخصيـــة مهـــددة :

دار الزمان بالأمة الإسلامية ، فلم تعد كما كانت خير أمة أُخرجت للناس . لم تعد تمشى بالدين والعلم والحياة ... تحول الدين إلى عادات طقوسية ، وارتفع العلم فلم يعد إلا جهالات وخرافات ، وانتكست الحياة فلم تعد إلا وجوداً باهتاً سلبياً .

وكان الرّحالة من الغربيين الذين ساحوا فى جنبات العالم الإسلامى قبل أن تغزوه قوى الاستعمار شهود عيان لهذا الموت المعنوى . فالأمة التى أبدعت حضارة الماضى ، وملكت الدنيا فى شرقها وغربها ، أصبحت « كغثاء السيل » ، متلاشية متهافتة ، ومن ثَمّ فقد سقطت فريسة لغزو أجنبى غشوم .

تحللت شخصية الأمةِ المسلمة .. لم تعد لها عقيدة تشدها إلى الله ، وتمكن لها فى الأرض ، وتنصرها على طواغيت البشر ... لم تعد لها قيم ترفع من قدر الإنسان ، وتنصر بها وجه الحياة ، وتمشى بها إلى الأمام ... لم يعد لها عقل يُبدع أو يفكر ، ولا يد تعمل وتنتج ، ولا قوة تصون وتحمى ...

وأصبح المسلمون كالمصريين الذين وصفهم الأفغانى : « صخوراً ملقاة فى الفلاة ، لا حس لها ولا صوت » ، يعيشون ويموتون على أرضهم « كحيوانات حقيرة » ، فلقد مسخوا فى شخصيتهم ، كالمرأة التى تحسر عليها شاعرنا القديم فأنشد مستصرخاً :

فاعجبنى أمنا لصرف الليالى   مسخت أختنا سكينة فارة

وكان وجود الغرب بداية وعي بوجودنا ، جاءنا بقوته فعرفنا ضعفنا ، وبعلمه فعرفنا جهلنا ، وبحداثته فعرفنا تخلفنا .

وخرجنا من كهوف الظلمات حيارى نتساءل : من نحن ؟ ويرد علينا الصدى : نحن الأشتات ، أغراب فى الحياة ، منقطعون عن الماضى وعن العصر ... ثم افترقنا ، وتشعبت بنا سبل النهضة .

سبيل يعاود الوصل بالماضى لأمة إسلامية لها تجربة حضارية تغنى عن كل تجربة .
وسبيل يأخذ بحضارة غربية يرى فيها حضارة العصر الغازية .
وسبيل يجمع بين الحضارتين ، ويحاول أن يوفق بين النقيضين .
وسبيل يجسد ذاتية متفردة تتحرر من كل قيد تراثى أو غربى .

وهكذا تعددت ثقافات الأمة الإسلامية ، وأصبح لكل جماعة ذاتية ثقافية ، أو شخصية اجتماعية تعرف برموز حياتها وأساليب التعبير عنها . وتكاثرت النعوت من حولها ، يتهم بعضها بعضاً . ولم نعد ندرى ما حدود الرجعية الدينية أو التقدمية العلمية ، ولا طبيعة الأصالة أو المعاصرة ، ولا حقيقة التزمت أو التفلت .

وتميعت ثقافتنا العامة ، فلم يعد لها لون أو طعم أو رائحة ، فقدت خصوصيتها الذاتية ، وأصبحت هلامية تتنافر فى عناصرها ، ولا تتماسك فى بنية عضوية متفاعلة ، تصنع أمة و

تجسد لها شخصية حضارية ... وهذا هو الخطر الذى يهددها فى صميم وجودها

المفاهيم الحديثة للشخصية :

لقد تكاثرت تعاريف الشخصية حتى عد منها ألبورت خمسين تعريفاً ، وفاته غيرها الكثير . وترجع هذه الكثرة من التعاريف إلى تعدد المدارس السيكولوجية والاجتماعية والأنتروبولوجية التى تعرضت لدراسة الشخصية الإنسانية عند الأفراد والجماعات والأمم .

بل وحتى داخل الحقل السيكولوجى نجد عدة مدارس رئيسية متباينة فيما بينها ، ولها نظراتها التصورية الخاصة بالشخصية . ويمكن تصنيف المفاهيم أو التصورات السيكولوجية للشخصية فى ثلاث مجموعات ، لكل منها محور أساسى تدور من حوله تعاريف الشخصية .

- فى المجموعة الأولى تبرز الشخصية كوحدة كلية شاملة ؛ فالشخصية هى ما يلاحظه الناس عن الفرد فى بنيته العضوية والفسيولوجية والنفسية والعقلية كنظام متكامل له سلوك معتاد خاص به .

- وفى المجموعة الثانية تبرز الشخصية فى جاذبيتها الذاتية كمثير يستقطب نحوها استجابات الآخرين ، وتصبح الشخصية هى ما يقدره الناس فى الفرد باعتبار أن له أعمالاً وعادات يعتبرونها ناجحة أو مقبولة ، ومن ثم فالشخصية هى « القيمة المتضمنة فى المثير الاجتماعى الخارجى عند الفرد » .

- وفى المجموعة الثالثة يدور محور الشخصية حول الدافعية الداخلية للفرد ، ومن ثم تبرز الشخصية كتنظيم دينامى يعمل بشكل خاص لإشباع حاجاته ، وتحقيق شكل مناسب من التكيف مع بيئته[(١)] .

ولم تتعدد فقط مفاهيم الشخصية تبعاً لمدارس علم النفس المختلفة ، وإنما تعددت كذلك منهجيات دراستها، ومنها :

- المنهجية السلوكية ، وتركز على دراسة السلوك الظاهر أو المدرك كاستجابات لمثيرات خارجية أو داخلية . وهو سلوك يمكن إشراطه بحسب التحكم فى البيئة وتنظيمها على نحو يجعل لمثيرات السلوك قوة فعالة فى تشكيله وتكييفه . والسلوكية تهتم بالتجريب الذى يجرى سواء على الحيوان والإنسان .. وهى مدرسة أنجلو ساكسونية منتشرة بدأت مع واطسن (١٩١٧) ، وامتدت إلى إسكنر (١٩٦٠) ، وتضم تيارات علمية داخلية متباينة .

ـــ المنهجية التحليلية ، وتهتم بدراسة العمق الداخلي للنفس الإنسانية ، وهو مصدر السلوك الظاهر أو المحسوس . وتعطى أهمية كبرى لما تسميه باللاشعور . وعلى رأس هذه المدرسة فرويد (أبو التحليل النفسى) . وجاء بعده آخرون عدلوا وأضافوا إلى نظريته مثل يونج و أدلر و فروم ، وهذه المدرسة ألمانية الأصل .

ـــ المنهجية الطابعية ، وتركز على ما يسمى بالطابع الثابت للشخصية ، ويتكون كنمط نتيجة لتفاعل ثلاثة عوامل أساسية إيجاباً أو سلباً ، فينتج عنها ثمانية أنماط متمايزة بسماتها الخاصة . وتأخذ بهذه المنهجية المدرسة الطابعية الفرنسية الهولاندية .

وتستخدم المنهجيات : السلوكيةُ والتحليلية والطابعية جملةً من الأساليب الأمبريقية والاختيارية أو القياسية ، منها الاستبيانات المقننة ، والاختبارات الإسقاطية والملاحظة العلمية والمقابلة الشخصية ودراسة الحالة وركائز القياس المتعددة الأساليب والأغراض كما تستعين فى تكميم وضبط نتائجها بالعمليات والأساليب الإحصائية .

ولهذه المنهجيات موقفان فى دراستها للشخصية الإنسانية :

١ - دراسة الشخصية فى جماعها الكلى بغرض الوصف والتنبؤ . ويقوم الوصف على التأمل الاسترجاعى من ناحية ، وتحديد المؤثرات والتكوينات الحالية للشخصية من ناحية أخرى . كما أن التنبؤ يفيد احتمالات تطور السلوك ونوعية النتائج السلوكية المتوقعة مستقبلاً ، مما يساعد المربين على التدخل لتعديل أو تغيير أو تعزيز السلوك . ولم يسلم هذا الموقف المنهجى من النقد ، فكل أسلوب منهجى يستند إلى نظرية خاصة فى الشخصية ، وكل نظرية لها ما يعارضها . ولم تلق واحدة من النظريات التأييد التام أو القبول العام . كما أن التكنيك القياسى للتنبؤ لا يجيده إلا صاحبه . وبالإضافة إلى ذلك فهى تقيس فى وقت واحد عوامل كثيرة ، وتعتمد على معلومات من مصادر متنوعة مما يعقد عملية القياس .

٢ - دراسة الشخصية فى بعض جوانبها ، أو فى بُعد واحد من أبعادها ، وتتم هذه الدراسة بطريقة وصفية أو قياسية . وهذه المنهجية كسابقتها منتقدة كذلك ، لأن معاييرها غير ثابتة ولا متماسكة ، كما أن المتغيرات الخاصة بالشخصية متعددة ومعقدة بالشكل الذى يصعب على الباحث مهمة حصره فى عملية القياس . كما أنها تنظر إلى الشخصية فى سماتها Traits أو فى أنماطها Types أو فى عواملها Factors على أنها أشياء أو صفات ثابتة (إستاتيكية) . كل ذلك يجعل من تحديد ماهية الشخصية والتعرف على حقيقة صفاتها وسلوكها عملاً تحسسياً يبعد عن الدقة العلمية المضبوطة(٢) .

وبصرف النظر عن اختلافات المفاهيم والمنهجيات السيكولوجية فى دراستها للشخصية الإنسانية ، فإننا نخرج منها جميعاً بجملة حقائق تكون فى أصولها مقوّمات الشخصية التى نهتم بها كموضوع للتربية .

الشخصية على مستوى التشابه والاختلاف :

تتشابه الشخصية الذاتية للفرد مع غيرها فى طبيعة إنسانية عامة ، تتجاوز حدود الزمان والمكان . وهذه الطبيعة الإنسانية الثابتة ، تتقابل مع ، وتتمايز عن ، الطبائع الثابتة للكائنات الحية الأخرى .

كذلك تتشابه الشخصية الذاتية للفرد فى نواح خاصة مشتركة مع الآخرين الذين يكوّنون جماعة أو أمة واحدة متجانسة لها حدود زمانية ومكانية وتظلها ثقافة واحدة وحياة عامة .

ومع ذلك فإن الشخصية الذاتية للفرد تنفرد فى وَحدتها بطابعها وسلوكها مما يميزها عن الآخرين ، سواء ممن يعايشونها فى بيئتها الطبيعية الاجتماعية ، أو ممن ينتمون إلى بيئات أخرى قريبة أو بعيدة .

من حيث التشابه العام توجد قوانين سيكلوجية عامة تدرس الطبيعة الإنسانية فى مقوماتها الأصولية . فالإنسان يتحرك بتنظيم عضوى ونظام فسيولوجى واحد عند كل البشر الطبيعيين أو الأسوياء ، لا تمايز بينهم إلا فيما يتصل بظواهر فيزيقية تتطلبها ضرورة التلاؤم الحياتى فى بيئات جغرافية لها طبيعتها ومناخها وظروفها الخاصة التى تفرض نوعاً من التجانس والتكييف بين البيئة وكائناتها الحية .

كما يتحرك الإنسان بطبيعة سيكلوجية لها سماتها وانفعالاتها وحاجاتها الأولية الضرورية لحياة الإنسان .

وتبعاً لهذه النظرية فإن المدرسة المثالية تؤمن بوجوب تربية إنسانية عامة تتفق وهذه السيكلوجية البشرية ، وتضمنها قيماً أخلاقية مطلقة ثابتة تعطى للطبيعة الإنسانية العامة انتظامها الاجتماعى لتحقيق مصالح الحياة العليا عند كل الناس .

أما الذين أخذوا بمحدودية أو حدودية التشابه فى شخصيات الأفراد المنتسبين إلى ثقافة واحدة فى مجتمع ما ، فإنهم آمنوا بما يسمى « الشخصية الأساسية » على حسب تعبير كاردنر ، أو « الشخصية الاجتماعية » عند آخرين ، والتى تجسد نمطاً اجتماعياً مثالياً أو نموذجياً ، يعبر عن قيم وتقاليد وصفات مشتركة بين أفراد المجتمع . وهو نمط لسلوك ثقافى يجعل من الفرنسى فرنسياً ، ومن الأمريكى أمريكياً ، ومن العربى عربياً ، أو من المصرى مصرياً(٣) .

ولهذا فإن أنصار هذه النظرية لا يؤمنون بتربية مثالية مجردة ، وإنما ينادون بتربية واقعية أو عملية تؤدى وظائفها للتجانس الثقافى والتلاحم الاجتماعى لكل الأفراد الذين يتعايشون ويتفاعلون فى مجتمع واحد له نظمه الخاصة والتى تخضع لعوامل ثبات أو تغير تبعاً لظروفه التى تشكل حياته على نحو يختلف عن حياة المجتمعات الأخرى .

وأخيراً فإن أنصار تفرد الشخصية يؤمنون بأن الذات مفردة ولا تتكرر . وما يبدو من وجود قيم وحاجات وصفات عامة أو مشتركة فى المجتمع ، فإنها تكتسب عند كل فرد لونا خاصاً وتعبر عن وجودها الفردى بأسلوب خاص . إن الخصائص أو السمات السيكلوجية وإن كانت لها أبنية عامة إلا أنها مع كل فرد تتصف بدلالة اجتماعية ذاتية تشرط سلوكه أو تكيفه على نحو مغاير لسلوك الآخرين .

إن الأفراد فى البيئة – وهى اسم جامع لكثير من المؤثرات الخارجية التى يتفاعل معها الناس – ذوات متفردة ، تتفاعل مع مؤثراتها الثقافية والاجتماعية بأساليب مختلفة ومن ثم ينعكس تأثيرها فى تشكيل الشخصية بأساليب مختلفة[٤] .

ولهذا فإن التربية تتنوع بتنوع الشخصيات ، تماشى طبائعها وقدراتها وميولها ، وتصبح ذاتية مع كل إنسان ، وعلى مقاس كل فرد .

الشخصية على مستوى المؤثرات السلوكية :

نجد أن النظريات تتكامل فيما بينها لتقديم تفسيرات موضحة لدينامية السلوك وليس لنظرية واحدة أن تحتكر رأياً يصبح هو المحرك الوحيد لسلوك الإنسان المعقد والمتنوع ، وإلا فإنها تقع فى دائرة القصور .

إن الشخصية محكومة بمحددات بنيوية وفسيولوجية يلعب فيها التنظيم العضوى والصفات التكوينية الوراثية والجهاز العصبى والعمليات الحيوية للغدد الصماء ، وكيمياء الدم والتغذية دوراً كبيراً فى تشكيل الشخصية ودمغ طباعها : مزاجاً وسلوكاً ولقد أثبتت التجارب والشواهد أن العجز الجسمى يؤثر فى شخصية الفرد اجتماعياً ونفسياً[٥] .

وكذلك فالشخصية محكومة بدوافع داخلية مكتسبة فى معظمها من تفاعل الإنسان مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها ، لكنها ليست انعكاساً من الخارج تمليها المواقف الاجتماعية أو الأحداث الخارجية (كما ترى الماركسية أو بعض النظريات السسيولوجية) ، وإنما تنبثق من الداخل بحسب وعى الإنسان وشعوره وإلحاح الحاجة التى تسعى لإشباعها .

هذه القوة الداخلية لا تلغى قوة المثيرات الخارجية سواء كانت طبيعية أم اجتماعية أم مثارة ،

والتى تجبر الإنسان فى كثير من الحالات على تقديم استجابات سلوكية مناسبة ، قد لا يكون فى أعماق نفسه راضياً عن فعلها لو كان الأمر بيده ، فالإنسان فى معظم أفعاله محكوم بقوى موقفية تدفعه إلى سلوك مشروط ، لكنه ليس مجرد آلة تتحرك بزر داخلى (دوافع ونوازع) أو بزر خارجى (مثيرات أو ضغوط اجتماعية) .. إن له ذاتاً واعية ، وإرادة خاصة تجعل له رأياً فى كل سلوك .

إن مفهوم الذات عند الفرد له أهميته بحسب الصورة التى يرسمها لنفسه والتى يمشى بها فى المجتمع ، ومن ثَمّ فإن الأفراد فى الموقف الواحد وأمام المثير الواحد يختلفون فيما يصدر عنهم من سلوك ، إذ ليسوا مصابيح كهربائية تنتظمها دائرة واحدة أو سلك واحد وتضيئها أو تطفئها لمسة واحدة .

إن الذات إنسان صغير يقبع داخل الإنسان ، لكنه الإنسان الأصلى أو المحرك الخفى لما نراه من سلوك ظاهرى . وهذه الذات هى الجزء الواعى والعاقل والإرادى والحافز داخل الإنسان ، والذى يضفى على الشخصية طابعها الذاتى الخاص والأصيل ... والذات تميز الإنسان عن الحيوان الذى يتحرك بغرائز واحدة ثابتة عند كل أفراد النوع ، وتستجيب لمثيراتها بأسلوب واحد آلى لا فكر فيه ولا إرادة معه . ومن ثَمّ فإن سلوك الإنسان فى إشباع حاجاته ، والتعبير عن وجوده هو سلوك ذاتى وتكيفه مع ظروف الحياة هو من النوع الإيجابى الذى يجعل للإنسان دوراً فى مواجهة الظروف والتعامل معها تأثراً وتأثيراً .

وإذا كانت الذات هى التى توجه الإنسان من داخل الإنسان ، فما الذى يوجه الذات ؟ إنها محصلة لكل الصفات والمقومات التى تبنى عليها الشخصية ، والتى تعبر عن علاقة تفاعلية بين الإنسان والموقف : الإنسان ببنيته ودوافعه وحاجاته ، والموقف بمثيراته ونظمه الاجتماعية . وهذا التفاعل يتم لأهداف خاصة بالإنسان لها أهميتها الحيوية فيما يريده من تكيف وخفض توتر وانتماء وبقاء ونمو وأمن وإمتاع وإشباع .

والتربية فى أنشطتها وأساليبها لها تأثير كبير فى تكوين وتشكيل الذات عند الفرد والتى تنمو بجانبيها الإنسانى المكتسب والحيوانى الفطرى الموروث . إن الإنسان بالتربية يكتسب المفاهيم والقدرات التى تمكنه من السيطرة على تفاعلاته ، واختيار أفعاله ، ويخلق ثقافته التى يرقى بها مجتمعه بعيداً عن عالم الحيوان

ومن ثَمّ فلا مجتمع دون ثقافة

ولا ثقافة دون شخصية

ولا شخصية دون تربية

تصورات الشخصية فى التراث الإسلامى :

تناول علماؤنا الأسلاف من المسلمين فى كثير من كتاباتهم دراسة « الشخصية » لكن فى مصطلح بديل أو مرادف هو « الإنسان » . ولم يكن ذلك نقصاً يقدح فى قدراتهم العلمية فمفهوم الشخصية مفهوم حديث لم ينشأ فى الغرب إلا فى عقود هذا القرن العشرين .

وسوف نرى أن المسلمين فى تناولهم للإنسان قد أحاطوه بنظرة شمولية تتكامل فيها الأبعاد البيولوجية والسيكلوجية والأخلاقية والدينية والاجتماعية والتربوية ، مما يعطى لهذا التناول أو التصور قيمة علمية أصيلة تفيدنا على صعيد المقارنة فى دراستنا هذه ونحن نتكلم عن الشخصية الإسلامية المعاصرة ، لنرى آثار التطور العلمى والثقافى والاجتماعى والتى باعدت بيننا وبين الأقدمين فى موضوع الإنسان أو تربية الشخصية ... ولسوف ندهش أن نرى البعد ليس كبيراً ، وأن الاتفاق أكثر من الاختلاف ، وأن ما سنه الأقدمون لتربية الشخصيه الإسلامية صالح فى معظم عناصره لتربية الشخصية المعاصرة .

لقد عرف أسلافنا « الإنسان » بأنه « مجموع مركب من النفس والبدن »[٦] والتعبير بقولهم : « مجموع مركب » يعنى جماع شخصية الإنسان فى وحدة عضوية شمولية متفاعلة ، خصوصاً إذا عرفنا أن النفس لها بدورها عندهم تصور شمولى كذلك يتضمن العقل فيما يتضمن من عناصر أو قدرات .

يفصل ذلك الغزالى ، فيقول : « حقيقة الإنسان ليس عبارة عن الجسم فحسب ، فإنه إنما يكون إنساناً إذا كان جوهراً ، وأن يكون له امتداد فى أبعاد تفرض طولاً وعرضاً وعمقاً ، وأن يكون مع ذلك ذا نفس ، وأن تكون نفسه نفساً يتغذى بها ويحس ويتحرك بالإرادة ، ومع ذلك يكون بحيث يصلح لأن يتفهم المعقولات ويتعلم الصناعات ويعملها إن لم يكن له عائق من خارج لا من وجهة الإنسانية . فإذا التأم جميع هذا حصل من جملتها ذات واحدة هى ذات الإنسان »[٧] .

ويورد أبو حيان التوحيدى ما يؤكد هذه الصفة الجامعة للإنسان فى وحدته العضوية فيقول بلسان النوشجانى : « الإنسان شخص بالطينة ، ذات بالروح ، جوهر بالنفس ، إله بالعقل ، كل بالوحدة ، واحد بالكثرة »[٨] .

ويولد الإنسان بنواة تختزل فى ذاتها كل خصائص الشخصية التى ستكون له فى حياته المستقبلة ، لكنها نواة تكبر بكل خصائصها مع الحياة المربية ، يقول الغزالى : « الإنسان خلق فى ابتداء أمره ناقصاً (نقص نمو فى القدرات والصفات) ولكن له استعداد يقدر به على تحصيل الكمال »[٩] .

وهذا الكمال هو نضج الشخصية فى كل أبعادها مع الحياة والتربية ، « فالحياة رباط حركة وحس وعقل ونماء وتربية »[١٠] .

وهذه الحياة المتنامية فى ذات الإنسان تمر بمراحل تطورية يلخصها الغزالى فى إشارة موجزة ، فيقول : « للآدمى أطوار : الأول كونه جنيناً ، ثم طفلاً ، ثم مميزاً ، ثم عاقلاً »[١١] . وهذه الإشارة التلخيصية يفصلها فى موضع آخر ، فيقول بعد الكلام عن تشكيل الجنين ، ونمو الحواس عند الطفل « .. فيخلق فيه التمييز وهو قريب من سبع سنين ، وهو طور آخر من أطوار وجوده فيدرج فيه أموراً زائدة على عالم المحسوسات لا يوجد منها شىء فى عالم الحس ، ثم يرقى إلى طور آخر فيخلق له العقل فيدرك الواجبات والجائزات والمستحيلات وأموراً لا توجد فى الأطوار التى قبله .... »[١٢] .

ولقد سبقه إخوان الصفا فحللوا فى لغة علمية مراحل النمو وخصائصها البيولوجية والسيكلوجية متأثرين فى ذلك بالفكر اليونانى ، فقالوا :

« إن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه فى الوقت والساعة تدرك حواسه محسوساتها ، فيحس بالقوة اللامسة الخشونة واللين ، وبالقوة الباصرة النور والضياء ، وبالقوة الذائقة طعم اللبن ، وبالقوة الشامة الروائح ، وبالقوة السامعة الأصوات ، ولكنه لا يعلم معانى الكلمات والأصوات إلا بعد حين . فأول شىء يحس باللمس فيتألم ؛ لأن حاسة اللمس أعم الحواس ، ثم يحس بالطعم ويميز لبن أمه من غيره ، ثم يميز بين الروائح فيعرف الشم ، ثم يميز بين الصوت الجهر والصوت الضعيف ، ثم يفرق بين الصور .... ثم يميز على مر الأوقات بين (نغمة كل فرد من أفراد الأسرة التى تعايشه) ، وعلى هذا المثال فهمه ومعرفته بسائر الحواس محسوساتها إلى أن يتم سن التربية ويغلق باب الرضاع ، ويفتح الكلام والنطق ، ثم بعد ذلك تجىء أيام الكتابة والقراءة والآداب والصنائع »[١٣] .

وهذه اللغة العلمية لا تبعد كثيراً عن سيكلوجية النمو التى أصّلها بياجيه فى العصر الحديث وإن اختلفت التسميات ، فبياجيه يرى أن الذكاء فى مرحلة ما قبل اللفظية **Pre - Verbale** يتصف بالحسية الحركية **Sensori - motrice** ثم يتطور إلى ذكاء إجرائى ومرحلته التطورية ذات مستويات متعاقبة منها المستوى الإجرائى الحسى فى حوالى السابعة من العمر ، ثم المستوى الإجرائى الشكلى فى حوالى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر ، ثم المرحلة الإجرائية المعقدة التى تتضح فيها القدرات العقلية وتستخدم بوظيفية فى المواقف أو العمليات المختلفة[١٤] .

والنفس فى الإنسان نفس معقدة فى تركيبها ، فهى تجمع بين قوى نامية وحاسة وعاقلة بتقسيم أرسطو ، أو بين شهوية وغضبية وعاقلة بتقسيم أفلاطون[١٥] .

والشهوات أو الحاجات الأولية البيولوجية من أكل وشراب ونكاح لا غنى عنها لحياة الإنسان وبقائه ، فهى جزء من طبيعتنا ، لا نحاربها فى أنفسنا ولا نقصى علها فى جبلتنا ، ولكن نستخدمها فى حدود الاعتدال أو العفة (بتعبير أفلاطون) ، أو بلا تجاوز وإفراط بتعبير القرآن ﴿ كلوا واشربوا ولا تسرفوا ﴾. ولم يتحرج العرب أن يسموا الطعام والنكاح بالأطيبين .

ويقف الغزالى ضد المتصوفة وغيرهم ممن يميتون شهوة النفس « ولم يعلموا أن تحت خلق الشهوتين أعنى شهوة الفرج والبطن حكمتين عظيمتين »[16]. ويشيد بحرص الإسلام على توفير هذه المقومات المادية لحياة الإنسان الكاملة التى يحقق من خلالها إنسانيته كموجود دينى فى حالة متوازنة تسمح له بأداء ما عليه من واجبات دينية تجاه الله والحياة ، فيقول متأثراً بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ويعيد صياغته بعبارته الخاصة : « كيف يعبد الله من كان غير آمن فى سربه ولا معافى فى بدنه ولا واجداً قوت يومه »[17]. و هنا تتضح الصلة قوية بين النفس والبدن ، فهما متفاعلان داخل الذات الإنسانية ، وقد اقتضت حكمة الله تعالى أن تجعل « الجبلة الإنسانية مركبة من الجوهرين المتباعدين : أعنى القالب والنفس »[18]. والغزالى إذ يستمد من الفكر اليونانى ما سبق به الفلاسفة فى هذا الموضوع إلا أنه كان مؤمناً بصدقه ومقتنعاً بمنطقه . وإذا كان أفلاطون قد أكد على أهمية العلاقة الحيوية بين النفس والبدن ، وقرر بأن « الجسد مهما يكن من أمره يجعل النفس صالحة ، وبالعكس فإن النفس الصالحة هى التى بفضيلتها تجعل الجسد كاملاً على قدر الإمكان »[19]. فإن هذه الحقيقة واقعة ومشاهدة وتعبر عن صحة الإنسان « كمجموع مركب » . وكانت فى وعى المسلمين الذين تصوروا النفس كقوة حيوية لا ظهور لها دون البنية التى تسكن فيها وتمدها بقوة الفعل وأدواته[20]. ومن ثَم كان لابد من « الإحسان إلى البدن » فهو المطية التى يركبها الإنسان ، ولا مفر من إكرامها حتى تقطع بالإنسان طريق الحياة[21] وتتدرج قوة النفس فى ترتيب تكاملى ، فتنميةُ القوى الطبيعية أو المادية إشباعٌ لحاجات الإنسان الوجودية ، وهذا شرط أولى لوجود النفس ، وإشباع حاجاتها من جهة أخرى شرط ضرورى لوجود العقل الموظف لترقية الحياة وخدمة نظامها ... يقول إخوان الصفا : « اعلم أن الطبيعة هى خادمة للنفس ومقدمة لها وأن النفس خادمة للعقل ومقدمة له ، وأن العقل خادم للناموس ومقدمة له »[22].

وإذ تكلم المسلمون كاليونانيين عن المادة أو الطبيعة فى خَلْق الإنسان وخُلقه فهم لم يكونوا ماديين أو طبيعيين ، فالمادة أو الطبيعة من خلق الله الذى خلق كل شىء وسخر كل شىء ، ولكن تكلموا عنهما كعناصر داخلة فى تركيب الإنسان بقوة الله وفضله ؛ فعرّف التوحيدى

الإنسان فقال : الشىء المنظوم من عناصر الطبيعة للمادة المخصوصة بالصورة البشرية[٢٣] وكما تدخل الطبيعة فى الإنسان فإنها تدخل فى المخلوقات الأخرى وتؤثر فيها تبعاً لخواصها الذاتية . يقول التوحيدى مرة أخرى : « كل أحد ينتحل (من الطبيعة) ما شاكل مزاجه ، ونبض عليه عِرْقه ، ونزع إليه شوطه ، وعُجِن به طينه » ، ويأتى بأمثلة ظاهرة محسوسة فيقول : « إن الطبيعة إنما تعطى صورتها لكل شىء بحسب قبوله وتهيئه ومواتاته ، فلين الزبد من عطية الطبيعة ولكن على قدر قبوله ، وصلابة الحجر من عطية الطبيعة ولكن على قدر قبوله »[٢٤] .

ولقد فسر القدامى من فلاسفة اليونان صلة الطبيعة بالإنسان فيما أسموه بالأخلاط ، والتى تشكل مزاج الإنسان وتعطيه سمة نفسية خاصة يعرف بها ، ومن ثَمَّ « فالناس معادن » كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم دون أن يكون على صلة بأفلاطون الذى أقر بذلك من قبل ... على أن المسلمين أكدوا مبدأ الوسطية فى خَلْق الإنسان وخُلقه ، لا تطغى الطبيعة فيصبح الإنسان مادياً ، ولا تطغى النفسانية (فى روحانيتها أو عقلانيتها) فيصبح الإنسان شعوراً محضاً أو عقلاً مجرداً ، وهذا خارج عن طبيعة البشر ، « فالإنسان – كما قال أبو سليمان السِّجِسْتانى – موزون بين كفتى النفس والطبيعة »[٢٥]. والمسلم هو المعتدل ، واعتدال المزاج فضيلته . يقول الغزالى : « كلما كان المزاج أعدل ، كانت النفس أشرف »[٢٦] وينقل التوحيدى عن ابن مسكويه قوله فى الخُلق المحمود بأنه « ما أنشأته النفس الفاضلة فى المزاج المعتدل »[٢٧] .

والمزاج المعتدل هو الذى يأخذ حظه من طيبات الحياة دون إفراط أو تفريط بلا تزمت أو تفلت ، قال تعالى : ﴿ **قل من حرم زينة الله التى أخرج لعباده والطيبات من الرزق قل هى للذين آمنوا فى الحياة الدنيا خالصة لهم يوم القيامة** ﴾.

تتلخص إذاً فكرة المسلمين عن النفس الشهوية بأنها إنسانية تقوم بوظيفة حيوية لا غنى عنها[٢٨] ولابد من تأمين حاجتها الطبيعية لتأمين حياة الإنسان الروحية والعقلية . ولم يشذ عن هذا المبدأ إلا نفر من الصوفية أخذ عليهم الغزالى « جهل الحمقى العوام الذين يتكايسون فى التصوف بآرائهم »[٢٩]. وقد أعطوا للنفس صفات مذمومة ، فهى مصدر الآفات ولا تأمر إلا بالسوء . والغزالى قد يقر معهم بوجود آفات للنفس ، لكنها قابلة للتطهير والتزكية بما لا يحرمها من إشباع حاجاتها المادية[٣٠] .

كما أن النفس فى بعدها السيكولوجى – كقوة – عاطفةٌ وانفعال ومصدر لسمات خلقية ثابتة ، جوهر آخر يحرص عليه المسلمون . والنفس هنا ترادف القلب أو الروح ، ولكل

إنسان نفسه ، أى يتفرد بطبعه وخلقه ، ومن ثم فالخُلُق كالخَلْق فى المباينة عند الأفراد ، وإن كان الخُلق فى حدود ممكنة ومعقولة قابل للتأثر والتغير بفعل تربوى مناسب ، يقول التوحيدى :

« وقطب هذه المذاكرة فى الأخلاق على أن تهذيبها تطهيرها وردها إلى مقارها وتسويتها وتعديلها من الصعب العسر والممتنع المتعذر ، ولكن مع هذا كله ممكنة من نفسها فى أشياء خاصة وفى مواضع معلومة بعض الإمكان ، وضامنة للاستحالة فيها بعض الضمان ؛ فعلى هذا لاينبغى أن يطمع فى إصلاحها كل الطمع ، ولا يقطع الرجاء عن إصلاح الممكن منها كل القطع .. فالخُلق فى وزن الخلق ، وعلى سياقه ، يعسر منه ما تعسر من هذا ، ويسهل منه ما تيسر من ذلك »(٣١) وإن كان أميل إلى ثبات الخُلق كالخلق ؛ فيقول فى موضع آخر : « لا سبيل إلى تبديل الخلْق وكذلك لا قدرة على تحويل الخُلق »(٣٢) .

ولكن الغزالى يعاكسه فى رأيه ويرى أن الخُلق ليس فى وزن الخَلق ، مستدلاً بقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « حسنوا أخلاقكم » ، بل يرى أن خُلق البهائم يمكن تغييره أو التأثير فيه ، ويأتى كعلماء النفس التجريبيين بمثال حسى واقعى فيقول بأن « تغيير خُلق البهائم ممكن ، إذ ينتقل الصيد من التوحش إلى التأنس ، والكلب من الأكل إلى التأدب ، والفرس من الجماح إلى السلاسة ، وكل ذلك تغيير خُلق »(٣٣) . فالتربية النفسية تؤثر فى النفس ، كما أن التربية البدنية تؤثر فى البدن ، ونستطيع بالتربية أن نغير كثيراً من طباع الإنسان وأخلاقه حتى ليصبح فى النهاية غير ما كان فى البداية ؛ ولهذا قرر ابن خلدون بأن « العوائد تقلب طباع الإنسان إلى مألوفها ، فهو ابن عوائده لا ابن نسبه »(٣٤) .

والعوائد سلوكيات ثابتة مكتسبة فى مسالك تربوية تقوم بها الأسرة والمدرسة والشارع أو المجتمع وقد سبق لإخوان الصفا دراسة هذا التأثير التربوى فى اكتساب السلوك والذى يختلف من فرد إلى فرد بحسب إمكاناتهم الموروثة والمضمرة ، قالوا :

« اعلم يا أخى أن أخلاق الناس وطبائعهم تختلف من أربعة وجوه :

أحدها من جهة أخلاط أجسادهم ومزاج أخلاطها ،

والثانى من جهة تربة بلدانهم واختلاف أهويتها ،

والثالث من جهة نشوئهم على ديانات آبائهم ومعلميهم وأساتذتهم ومن يربيهم ويؤدبهم ،

والرابع (وهذا ما نرفضه لأنه خرافة يونانية قديمة لم يثبت العلم صحتها) من جهة موجبات أحكام النجوم فى أصول مواليدهم »(٣٥) .

والإنسان فى طفولته عندما يتشكل بهذه المؤثرات الطبيعية والبيئية والأسرية والمدرسية ،

فإنما يتشكل وفق خصوصيته الذاتية التي جبل عليها . وإذا ما تأصلت العادات استحكمت فى سلوك الإنسان وكأنها معه فطرية ذاتية « فالعادة طبع ثان »[٣٦] وطبقاً لعبارة ابن قيم الجوزية فإن « تغيير العوائد من أصعب الأمور ، والخروج على حكم الطبيعة عسر جداً »[٣٧] . ومن هنا كانت الاختلافات الفردية عند المتربين ، وكانت للتربية حدودها فى التأثير الشخصى للنمو .

يقول الغزالى : « إن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن نتعهدها بالغرس والتربية ، على أن التربية لا يمكنها أن تغير من استعداد النواة لقبول بعض الأحوال دون بعضها الآخر ، فتجعل من نواة النخل تفاحاً ، ولا من نواة التفاح نخلاً ، فكذلك الغضب والشهوة ولو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية ، حتى لا يتبقى لهما أثر ، لم نقدر عليهما أصلاً ، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة (بمساعدة الذات المعنية) قدرنا عليه »[٣٨] .

فالتربية المؤثرة رياضة إنسانية وليست ترويضاً حيوانياً . والطفل يحترم فى ذاتيته الخصوصية ولا ينبغى أن نمسحها أو نتجاهلها ونفرض عليه ذاتية خارجية مستمدة ليست له ، فالطفل ليس عجينة نشكلها على أى نحو نشاء . إن طبيعته تقبل بعض المؤثرات التربوية دون بعضها الآخر ، « وإذا نقش بصورة وقبلها نشأ عليها واعتادها » كما يقرر ابن مسكويه . والمهم أن يتقبل الطفل الصور الأخلاقية والثقافية التى تعرض عليه ، وهو لن يتقبل شيئاً إلا إذا توافق مع ميوله وحاجاته وقدراته ، وكان له عنده معنى وظيفى نافع ومرغوب[٣٩] . ولهذا فإن الذات الإنسانية لها أصالتها وفطرتها المتفردة ، ولا تتغير جملة وتفصيلاً بأى تربية ، وإنما تنمو بقدراتها فى توافق مع طبيعتها . يقول الغزالى : « ما هو ثابت فيك منذ كنت فهو نفسك ، وما يطرأ عليك ويزول فهو الأعراض »[٤٠] .

ومع الإقرار بحدود التربية فى تشكيل الذات أو تغيير الطبع ، إلا أنه لابد منها ، وإلا لظل الإنسان كما كان فى أصل فطرته ، طفلاً بيولوجياً هو أقرب إلى الحيوان منه إلى الإنسان . يقول ابن مسكويه : « وإذا أهملت الطباع ولم ترض بالتأديب والتقويم نشأ كل إنسان على سوم طباعه ، وبقى عمره على الحال التى كان عليها فى الطفولية »[٤١] . وقد سبقه الجاحظ فأكد أهمية التربية قائلاً : « التربية ضرورية لإخراج الناس من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال والصحة وتمام الأداة »[٤٢] ، وبالطبع فإن لكل إنسان مستواه أو حده فى البلوغ والاعتدال والصحة وتمام الأداة ، والتفاوت بين الناس فى ذلك المستوى أو الحد كبير جداً .

ونأتى أخيراً إلى النفس العاقلة ، وهى بلغة الغزالى « الجوهر الذى هو محل

المعقولات »[٤٣]. واختلفوا فى مكانه ، بعضهم أقلية قالوا بوجوده فى القلب (والقلب يفقه وله بصيرته وإدراكه) وآخرون وهم كثرة قالوا بوجوده فى الرأس ، وهذا هو الصحيح[٤٥].

والعقل من نوعين : غريزى أو فطرى أو مطبوع (بحسب التسميات المترادفة) ، وهو « المشترك بين العقلاء » ، بلغة الماوردى ، ويعرفه بأنه « قوة غريزية يُسكنها فيه (الإنسان) الحقُّ سبحانه ، تؤدى إلى إدراك المعقولات »[٤٦] كما يعرفه ابن سينا بأنه « قوة بها يوجد التمييز بين الأمور القبيحة والحسنة »[٤٧]. فالعقل هنا أداة أو آلة عضوية ، وهى داخلة فى تركيب الإنسان السوى أو الطبيعى .

والنوع الآخر من العقل ، هو العقل المكتسب أو المستفاد أو المصنوع ، وهو مصنوع « لما يكسبه الإنسان بالتجارب من الأحكام الكلية ، فيكون حده أنه معان مجتمعة فى الذهن تكون مقدمات تستنبط بها المصالح والأغراض »[٤٨] . ومن هنا قالوا : « العقل مجموع علوم »[٤٩] وهذا يتفق مع المفهوم السيكلوجى الحديث والخاص بالعقل المُكَوَّن (Raison constituée) والذى يقابل العقل المكوِّن (Raison constituante) وقدر المسلمون حقيقة اختلاف هذا العقل المستفاد أو المصنوع (أو المكوَّن) عند الناس ، فهو يقبل « الزيادة والنقصان » بقدر ما يكتسب من التجارب والواقع ، ومن هنا « يكون الشيخ أتم عقلاً وأكمل تدبيراً » ، ولا ينضج هذا العقل فى انفصال عن العقل الأول : الغريزى أو المطبوع ، ونسبوا إلى الإمام على قوله :

رأيت العقـــل عقــــلين   فمطبــــوع ومسمـــــوع
ولا ينفـــع مسمــــوع   إذا لم يك مطبـــــوع
كما لا تنفـــــع الشمس وضوء الـــعين ممنــــــوع

ولكننا لا نقر نفراً من علماء المسلمين أخذ بثبات القوة العقلية الغريزية أو الموروثة والتى لا « تقبل الزيادة والنقصان » بلغة الماوردى[٥٠]... نعم هذا العقل جوهرة ملكها الله كل إنسان عاقل ، لكنها جوهرة حية نامية متغيرة ؛ لأنها ليست مادة حجرية خامدة ، إنها مادة عضوية قابلة للنمو أو للذبول بحسب نوعية المؤثرات التربوية ودرجة استخدامها الوظيفى ، وفى نمو هذا العقل يتولد العقل الآخر « المستفاد » وهذه مهمة التربية . قال السِّجِسْتانىّ : « إنما يخرج الزبد من اللبن بالمخض ، وإنما تظهر النار من الحجر بالقدح ، وإنما تستثار النجابة من الإنسان بالتعليم »[٥١]. كما أن صحة هذا العقل الغريزى مرتبطة بنوع التغذية وسلامة بنيته العضوية ، فالأمراض أو سوء التغذية أو أنواع الخلل العضوى تؤثر كلها سلبياً فى القوة الإدراكية الطبيعية فى مخ الإنسان . واختبارات الذكاء فى سن صغيرة تثبت وجود اختلافات

فردية ، لكنها تكون ضئيلة ، وتكبر مع السن بتأثير عوامل الثقافة والتربية وخبرات الحياة التى يتعرض لها الأفراد فى بيئاتهم المختلفة .

وهناك عقل ثالث استخدم فى معنى وظيفى قيمى وبلغة ابن سينا ، فإن هذا العقل « هيئة محمودة للإنسان فى حركاته وسكناته وكلامه واختياره »(٥٢) . وطبقاً لهذا التعريف فإن الإنسان العاقل هو الذى يفعل الصواب بهداية عقله وحكمته . ومن هنا قالوا بأن العقل مشتق من العقال لأنه يمنع صاحبه من فعل الخطأ . وقد رفض ذلك النوشجانى – تبعاً لرواية التوحيدى – قائلاً : « هذا كله كلام ملفق ، ومعنى دنس ، ودعوى متهافتة .. فالعقل يعقل ، أى يمنع ويحبس ، وهو أيضاً يبيح ويطلق ، ويسرح ويفرع .. »(٥٣) فالعقل كقوة إدراك أو فهم – شئ ، والعقل كخُلق أو التزام خلقى – شئ آخر . وليس العقل خلقا ولا الخُلق عقلاً ، ولا توجد بينهما صلة إلا من باب أن العقل يدل على الخُلق باستحسان أو باستهجان ، وهذه إحدى وظائف العقل والتى يحصرها التوحيدى فى اثنتين كبيرتين : « تمييز وتحصيل »(٥٤) .

ومن ثم فنحن لا نأخذ بهذا المفهوم للعقل الثالث والذى يرادف وظيفة التمييز الخُلقى ، وإلا كان علينا أن نعدِّد أنواعاً من العقول بحسب ما تقوم به من وظائف متنوعة .

وعندما يختلف الأفراد فى العقل فإنهم يختلفون فى ملكاته ، أى يختلفون فى الذكاء وفى القدرات العقلية بلغة اليوم ، ويقرر إخوان الصفا هذه الحقيقة فيقولون بأن من الناس « من يجيد التأمل فى المحسوسات ، أو يجيد اعتبار المتخيلات ، ومن يكثر التفكير . والذى عنده عدد من الملكات أحسن من غيره ، فالعقلاء متفاوتو الدرجات فى عقولهم تفاوتاً بعيداً جداً »(٥٥) .

ومع ذلك فهذه الملكات قابلة للنمو عند الأفراد ، ولكل ملكة تدريب عقلى خاص بها . يورد ابن مفلح قول الأطباء : « كل عضو يقوى بالرياضة (وبالذات) بنوع تلك الرياضة (التى تخصه) فمن استكثر من الحفظ قويت حافظته ، ومن الفكر قويت قوته المفكرة »(٥٦) .

وليس الاختلاف عند الناس يقع فقط فى دائرة العقل وقدراته ، وإنما هناك اختلاف كذلك فى دائرة الميول أو النوازع النفسية التى تحرك الإنسان من الداخل لحب شئ والإقبال عليه ، أو لكره شئ والنفور منه . ولابد من مراعاة ميول الأفراد عند تعليمهم أنواع العلوم أو أنواع الحرف ؛ لأن النجاح مرتبط بوجود الكفاءة العقلية من جهة والميل النفسى من جهة ثانية ، وقد قالوا : « لكل تربة غرس ولكل بناء أس » – أو « لكل ثوب لابس ولكل علم قابس »(٥٧) . يوضح ذلك ابن سينا بلغة علمية تحليلية فيقول :

« ليس كل صناعة يرومها الصبى ممكنة له مواتية ، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه ، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملائمة ، إذاً ما كان أحد غفلاً من الآداب وعارياً من صناعة ، وإذاً لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات . وربما نافر طباع الإنسان جميع الآداب والصناعات فلم يعلق منها بشىء ... ولذلك ينبغى لمدبر الصبى إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولاً طبع الصبى ، ويسبر قريحته ، ويختبر ذكاءه ، فيختار له الصناعات بحسب ذلك ، فإن اختار له إحدى الصناعات تعرف قدر ميله إليها ، وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أو خاذلة »[٥٨] .

فوجود الميل مع الكفاءة سبب قوى للنجاح فى التعلم أو العمل ، ونقص أو فقد الميل مع وجود الكفاءة لا يحقق نفس النجاح السابق .

وفى لغة مماثلة تناول هذا الموضوع ابن قيم الجوزية فقال :

« ومما ينبغى أن يعتمد حال الصبى وما هو مستعد له من الأعمال ومهيأ له منها ، فيعلم أنه مخلوق له فلا يحمله على غيره ما كان مأذونًا فيه شرعًا ، فإن حمل على غير ما هو مستعد له ، لم يفلح فيه وفاته ما هو مهيأ له » .

ويأتى بأمثلة محسوسة تعين المربى أو الموجه فى إرشاد الصبى للتعلم أو العمل الذى يناسب ميله ويرتاح له وينجح فيه[٥٩] .

ومع كل هذه الاختلافات بين الأفراد عقولاً وأنفساً وميولاً ، فإنه من الممكن إيجاد نماذج جامعة لشخصيات نمطية ، ويعبر كل منها عن صفات مشتركة ثابتة وظاهرة بين مجموعة عريضة من الأفراد . وهذا هو موضوع علم نفس السمات Caractérologie الذى تأخذ به المدرسة الفرنسية الهولاندية الحديثة . وهو فى الواقع موضوع إغريقى قديم ، وقد أخذ به إخوان الصفا وتكلموا عن أنماط رئيسية :

— **المحرورو الطباع** : وهم على الأكثر شجعان القلوب ، أسخياء النفوس ، متهورون فى الأمور المخيفة ، قليلو الثبات والتأنى فى الأمور ، مستعجلو الحركة ، شديدو الغضب ، سريعو المراجعة ، قليلو الحقد ، حادو الخواطر ، جيدو التصوير .

— **المبرودون** : والأكثر أن يكونوا بليدى الذهن ، غليظى الطباع ، ثقيلى الأرواح ، غير نضيجى الأخلاق .

— **المرطوبون** : ويكونون فى أكثر الأمور ذوى طباع بليدة ، وقلة ثبات فى الأمور ، لينى الجانب ، سمحاء النفوس ، طيبى الأخلاق ، سهلى القبول ، سريعى النسيان مع كثرة تهور فى الأمور الطبيعية .

ـ **اليابس المزاج** : ويكونون فى أكثر الأمور صابرين فى الأعمال ، ثابتى الرأى ، عسرى القبول ، الغالب عليهم الصبر والحقد والبخل والإمساك والحفظ[(٦٠)] .

هذه النماذج النمطية مرتبطة أصلاً بنظرية أبو قراط (٤٦٠ ــ ٣٧٠ ق.م) حيث فرق لأول مرة بين المزاج الدموى والصفراوى والبلغمى والسوداوى ، وأرجع كل مزاج إلى مواد بدنية محددة،لها سيطرتها على الإنسان . وقد أعاد العالم الروسى بافلوف تقسيم أبو قراط إلى الأذهان ووضع له تفسيراً علمياً حديثاً[(٦١)] .

ومن النادر أن نجد الأفراد فى واقع حياتهم ينقسمون هكذا بحيث يمثل كل فرد نمطه المزاجى أو الطابعى تمثيلاً نقيًا جامعًا لكل صفاته ، ويكفى أن يعرف الفرد بأكثر صفات النمط أو بصفة واحدة رئيسية تمثل أبرز ملامح النمط كالنشيط أو الكسول ، الذكى أو الغبى ، المتزن أو المتهور ، عسر الرأى أو سهل التقبل . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن اشتراك أفراد النمط فى كل أو بعض صفاته لا يعنى أنهم فى هذه الصفات نسخ بشرية متماثلة تماماً ، إذ لابد أن تنشأ بينهم فروق فى درجة الصفة أو الصفات التى يشتركون فيها .

وعموماً فإن المسلمين فى مجال التربية نظروا إلى الشخصية من خلال محورين ، لكل منهما طرفان متقابلان :

١ - **محور العقل وطرفاه** : ذكى وغبى .
٢ - **محور الطبع وطرفاه** : متأدب وسافل .

من الناحية العقلية آمن الأسلاف بتفاوت العقول واختلاف الذكاء باختلاف الأفراد ، وأوجبوا لكل فرد بحسب حالته العقلية ما يناسبه من علم أو عمل . وقد أوردنا سلفاً من النصوص ما يؤيد ذلك ... كتب الماوردى قائلاً : « وينبغى أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم ليعرف مبلغ طاقته وقدر استحقاقه ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم » ثم فصّل العلة التربوية والسيكلوجية فى مراعاة تفريد التعليم ومجاراة القدرة العقلية فى التعليم ، فقال :

« وإذا كان العالم فى توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يضع له عناء ، ولم يخب على يديه صاحب . وإن لم يتوسمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم كانوا وإياه فى عناء مكد ، وتعب غير مجد ؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكى محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفى بالقليل ، فيضجر الذكى منه ، ويعجز البليد عنه . ومن يردد أصحابه بين عجز وضجر ملوه وملهم »[(٦٢)] .

وهكذا عرف الأسلاف التشخيص العلمى لأحوال المتعلمين من حيث المستوى العقلى . وهو تشخيص لا يقوم على قياس منهجى مقنن (كما هو مستخدم فى عصرنا الحاضر) وإنما يقوم على فراسة العالم وبصيرته المهنية وهى فراسة تنتجها الخبرة التربوية لأساتذة التعليم .

وهذا التشخيص الفاحص لأحوال المتعلمين لا يكون فى النهاية وإنما يأتى فى البداية (أى عند الالتحاق ببرنامج الدراسة) حتى يمكن للشيخ أن يكيف طرائق تعليمه بما يناسب كل فرد . كتب فى هذا المعنى صاحب « منهاج التعلم » وهو مجهول الاسم والهوية ، وقد تأثر فيما يبدو بالماوردى وغيره ممن سبقوه ، وقال :

« يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدىء من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار وسعه ، ولا يكلفه الزيادة عن مقداره ، فإنه إذا كلف يئس عن تحصيل العلم ، ويتبع الهوى ، ويَشْكُل تعليمه »[٦٣] .

وإذا حدث أن خابت فراسة العالم ولم يفلح فى تشخيصه لحالة المتعلم فى ابتداء تعلمه ، وظهر منه فى أثناء الدراسة وعلى أرض الواقع التربوى أنه غير صالح للتعليم ، حتى مع مراعاة قدرته ، كان للشيخ – كما يقول الونشريسى – « أن يفاسخه ولم يقعد معه عمره يعلمه »[٦٤] ، لأن « البليد لا تنفعه كثرة التعليم » كما قال ابن المعتز وأبو هلال العسكرى وغيرهما من أسلاف المسلمين[٦٥] . ولكن قرار المفاسخة أو الطرد للمتعلم لا يكون بحق الصغار الذين وجب تعليمهم أساسيات الثقافة وفروض الدين مهما كانت حالتهم ، فإن وصلوا إلى مستوى أوّلىّ من التعلم ، ولم يستطيعوا بعده التقدم ، بعد استنفاذ كل الوسائل التعليمية المناسبة ، كان على الشيخ أن يوجه هؤلاء المتعلمين إلى ما يشاكل طبعهم ويناسب قدراتهم من حرف وأعمال .

يرشد الغزالى ، الفيلسوف المربى ، شيوخ التعليم إلى ما ينبغى عليهم فى مثل هذه المواقف ، فيقول على المعلم « أن يقتصر بالمتعلمين على قدر أفهامهم ، فلا يرقيهم إلى الدقيق من الجلى ، وإلى الخفى من الظاهر هجوماً وفى أول رتبة ، ولكن على قدر الاستعداد ... إن المتعلم القاصر ينبغى أن يذكر له ما يحتمله فهمه ... فإن وَجد ذكياً مستعداً لقبول الحقائق العقلية جاز أن يساعده على التعليم إلى أن تنحل له الشبهات (أما القاصر) فلا ينبغى أن يفتح له باب البحث والطلب فإنه يعطل عليه الصناعة التى بها تعمر الأرض وينتفع الخلق ، ثم يقصر عن درك العلوم »[٦٦] .

ويؤكد الغزالى أن اختلاف القدرات والميول ظاهرة اجتماعية صحيحة لعمران الحياة وإقامة المجتمعات ، يقول : « لو لم يعتقد الخياط والحائك والحجام فى صنعته ما يوجب ميله إليها

لتركها وأقبل الكل على أشرف الصنائع ولبطلت أكثر الصنائع ، فإن هذه الأسباب ضرورية فى تهيئة الأسباب من أرباب الصنائع .. ولولا أن الله تعالى حبب علم الفقه والنحو ومخارج الحروف والطب والفقه فى قلوب طوائف لبقيت هذه العلوم معطلة ولتشوش النظام الكلى »[٦٧] .

أما عن المحور الثانى ، محور الطبع ، فطرفاه : متأدب وسافل . والمتأدب هو الشخص السوى الذى يتقبل التأديب ويرتاض به ، وتتحسن به صفاته ، وتزكو طباعه . والمعوّل عليه هنا الخُلق وليس الذكاء .

ومثل هذا الشخص يصبح موضوع تأديب وتربية ، يقبل عليه المعلمون – معلمو العلوم او الصنائع – ولا يبخلون عليه بعلم أو توجيه حسب قدراته وميوله على النحو الذى أشرنا إليه من قبل .

أما السافل فهو السيىء المذموم فى طباعه والذى لا يزيده العلم إلا نذالة وشرًا . ومثله لا يُعلّم فالتربية لا تفلح معه بما يحقق أهداف العلم أو غاية التربية فى تهذيب النفس وتحسين الخلق وإكساب الفضيلة .

ولهذا كان العلماء يضنون بالعلم أن يعطى لغير أهله ، يقول الغزالى : « فحفظ العلم وإمساكه عمن يفسده العلم أولى (ويكرر) ليس الظلم فى منع المستحق بأقل من الظلم فى إعطاء غير المستحق » ويورد أحاديث منسوبة للرسول صلى الله عليه وسلم مثل :

« لا تطرحوا الدر فى أفواه الكلاب » أو « لا تعلقوا الدر فى أعناق الخنازير » .

« لا تعلموا أولاد السفلة العلم » .

« إن للحكمة أهلاً فإن منعتها أهلها كنت جاهلاً ، وإن بذلتها لغير أهلها كنت جاهلاً »[٦٩] . وقد يرى بعض الفقهاء – كابن الجوزى – أن من هذه الأحاديث ما هو موضوع ولا يجوز الاحتجاج به لما يسببه من إساءة إلى فئة من الناس يظلمون فى أمر تربيتهم وتعليمهم[٧٠] .

ولكن الواقع الاجتماعى كان يعرف صنفًا فاسدًا من الناس لا يصلح معه العلم « فالناس – كما قال رسول الله ﷺ – معادن » وهذه حقيقة أكدتها الخبرات البشرية من قديم الزمن .

قال أفلاطون : « إن الناس كلهم قد نسجوا أولاً فى أحشاء الأرض ، أمهم الكبرى ، وقد قدرت الآلهة أن تمزج بجبلة بعضهم ذهباً ، وفى جبلة بعضهم الآخر فضة ، وفى غيرهم نحاساً وحديداً . فالفئة الأولى هم الحكام ، والثانية المساعدون ، والثالثة الفلاحون والصناع .

ويجب رعاية هذا القانون وتخليده ، وإلا حل بالدولة الدمار » .

ثم فقد حرم أفلاطون أصحاب الطبقة الدنيا من العمال والعبيد أن يكون لهم تعليم عال أو تربية رفيعة ، فهذا ما تحتكره الصفوة المميزة فى المجتمع والذين يثمر معهم التعليم فتشرق عقولهم بالحكمة وتزدهر أنفسهم بالفضيلة(٦١) .

وكذلك كان أرسطو فى مدرسته (الليسيوم) لا يجتمع إلا بالنخبة الذكية من أجل تعليمهم . وإلى هؤلاء أشار الغزالى بقوله :

« وقد حكى عن بعض الأمم السالفة أنهم كانوا يختبرون المتعلم مدة فى أخلاقه فإن وجدوا فيه خلقاً ردياً منعوه التعلم أشد المنع ، وقالوا إنه يستعين بالعلم على مقتضى الخلق الردىء فيصير العلم آلة شر فى حقه . وإن وجدوه مهذب الأخلاق قيدوه فى دار العلم وعلموه ، وما أطلقوه قبل الاستكمال خيفة أن يقتصر على البعض ولا تكمل نفسه فيفسد به دينه ودين غيره . وبهذا الاختبار قيل : نعوذ بالله من نصف متكلم ، ونصف طبيب ، فذلك يفسد الدين ، وهذا يفسد الحياة الدنيا »(٧٢) .

ولم يكن السافل يحظى – فى الأوساط الاجتماعية – باهتمام وتقدير الخاصة من المسلمين حتى لو كان ينحدر من أسرة متميزة ذات نفوذ أو جاه ، بعكس الغبى ، فليس العقل إلا هبة من الله ، ولا ذنب للإنسان إذا قل نصيبه منه .

يقول الشيخ درويش بن جمعة المحروق : « وحسن الحفظ والذكاء وقوة الذهن .. من عنده (أى الله) ولو شاء لأنساك ما حفظت ، وسلبك ما فهمت »(٧٣) . ولهذا كان كثير من البُله فى موضوع تقدير غير عادى عند المسلمين ، وأحياناً عدوا بينهم من المقربين إلى الله(٧٤) . أما السافل ، وليس له عذر إذا ضل وغوى ، فهو الذى جنى على نفسه وأوجب عليها الزراية ، واستحق الاحتقار ، ولا يصح له علم أو تعليم .

يقول الشيخ المحروق مرة أخرى : « واعلم أن للعلم وعاء لا يحصل جناه إلا فيه ، وما لم يتيسر الوعاء فلا يتهيأ العلم لطالبه وواعيه . ووعاؤه هو الورع عن جميع الشبهات والاعتقاد الصحيح بطاعة الله إلى الممات(٧٥) .

لكننا فى عصر الديمقراطية التى تحارب كل عصبية عِرْقية ، أو نزعة طبقية ، لم نعد نؤمن بِدُونية الخُلُق كجبلة فطرية لصنف ثابت ومحدد من الناس ... كان اليهود يؤمنون بأن لهم فطرة إنسانية مميزة عن غيرهم من البشر ، وكذلك فعل العرب عندما جعلوا غيرهم عجماً ، وفعل الأوروبيون عندما قدسوا الجنس الأبيض الآرى ، والأمريكيون عندما احتقروا الجنس

الزنجى الأسود . ولم نعد نؤمن بدونية الطبع كمانع يحرم صاحبها من التعلم ، فالخُلُق ثمرة بيئة و أوضاع اجتماعية اقتصادية ثقافية . وتبذل الحكومات جهوداً طيبة من أجل تحسين البيئات الشعبية أو المعوقة فى الحياة .

وصفات النمط الثابت للشخصية ليست إرثاً يمسك بالفرد كلونه وجلده ، إنها تقوى وتضعف بفاعليات التربية ومؤثراتها التى تكسبها دلالات اجتماعية متكيفة أو متوافقة . ومن ثم فإن التربية تصبح ضرورة حيوية لتنمية الشخصية على النحو الذى أشرنا إليه من قبل ، مما دعا بعضهم إلى القول بأن « الإنسان مصنوع لا مطبوع » ، أو كما قال الشيخ رشيد رضا : « عالم صناعى فى جميع أطواره الجسدية والروحية »(٧٦) . ولكن للتربية فى ذلك المجال مع الفرد حدوداً لا يمكن تجاوزها مهما كان لها من فاعلية وتأثير .

هذا ما وعاه كثير من العلماء المستنيرين من أسلافنا الأقدمين ، وكانت لهم طرائق متنوعة فى تربية الشخصية بحسب ما جبلت عليه حتى يكون فى أحسن صورة إنسانية ممكنة .

الشخصية الإسلامية بين التصورات والممارسات التربوية :

ماذا كانت طرائق وأساليب التربية التى مارسها المسلمون فى تكوين وتنمية الشخصية الإسلامية ، وماذا كانت الثمرات التى أسفرت عنها هذه الطرائق والأساليب ؟

إن الشخصية فى مراحل نموها كانت تمر بمؤسسات تربوية تؤثر فى تكوينها وتنميتها ، ولكل منها طرائقها وأساليبها الخاصة ، وقد تناولناها فى عدد من دراساتنا السابقة ولكننا نركز هنا على مؤثرات التربية العملية فى تكوين الشخصية كنموذج إنسانى مستهدف ، ومن ثم فإننا نوجز الكلام فى خطوط عريضة دون تفصيل يتعرض لفنيات التربية أهدافاً ومحتويات وطرائق لأن لها موضعاً آخر فى هذه الدراسة .

الطفل ابن أسرته :

إن الأسرة هى البيئة الأولى التى يبدأ فيها تشكيل شخصية الطفل ، منها يرث خصائصها ، ومنها يكتسب ثقافتها ، ويتخرج كما شكلته ولونته .

يقول صاحب كتاب الإرشاد والتعليم : « والطفل صورة عائلية ، فكل ما فيها من خير أو شر ، وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه ، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور فى تربية الأبناء . وتربية الفضائل (يقوم بها) الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة ، والذين يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم . (فالتربية) بما تتطلب من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة ... لا تتم إلا بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه المأمورية العالية وهم الوالدان »(٧٧) .

ولهذا فقد حث الإسلام قرآناً وسنة على رعاية الأولاد وحسن تربيتهم وقاية لهم ولأهليهم من النار[٧٨] ـ ولكن الأسر كما نعلم وإن تشربت فى رحاب المجتمع من روافد ثقافة إسلامية توحدت فى لغتها وعقيدتها وقيمها كانت بيئات متنوعة بحسب الوضع الطبقى ، والمستوى الثقافى ، والمذهب الدينى ، والطابع الأخلاقى ، ومن ثم فإن تربية الصغار اختلفت بشكل أو بآخر من أسرة لأسرة ، أو على الأصح من بيئة لبيئة ، أو من جماعة لجماعة ، ومن وسط لوسط ، ومن طبقة لطبقة .

التربية فى أوساط شعبية :

والأسر فى هذه الأوساط ذات ثقافة عامية أو ضحلة تغلفها العادات والتقاليد وهى فى أكثر جوانبها المتصلة بالصحة والتغذية والتطبيع والتثقيف ، لم تكن تنبع من علم أو تهتدى بتجريب وإنما تميل إلى ممارسات متوارثة تشيع بها الخرافة أو الجهل وكثيراً ما ابتعدت عن روح الدين وخالفت تعاليمه . ويقرر ابن الجوزى تحت عنوان : « العادات فى الجملة هى المهلكة » ، ويقول :

« رأيت عادات الناس قد غلبت على عملهم بالشرع ، فهم يستوحشون من فعل الشيء لعدم جريان العادة لا لنهى الشرع ... ومنهم من يرى أن استعمال الشرع ربما كان سبباً فى تضييق معاشه ، وقد أُلِف التفسخ فلا يسهل عليه فراق ما قد أُلِف »[٧٩] . كما أن هموم الحياة وشواغل العيش ألجأت هذه الأسر إلى إهمال تربية الصغار واستخدامهم كقوة عمل . يوضح ذلك مرة أخرى ابن الجوزى ويبرز للعيان ظاهرة عامة متفشية فى هذه الأوساط الشعبية وبالذات بين طبقة صغار التجار ، فيقول :

« ورأيت عامة من له ولد يشغله ببعض هذه الأشغال (فى الحرف والتجارة) طلباً للكسب قبل أن يعرف ما يجب عليه وما يتأدب به »[٨٠] .

كما نجد ابن قيم الجوزية بهذه الظاهرة وحذر الآباء من مغبة ذلك الإهمال فقال : « فمن أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى ، فقد أساء إليه غاية الإساءة . وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء ، وإهمالهم لهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه ، فأضاعوهم صغارًا ، فلم ينتفعوا بأنفسهم ولم ينفعوا آبائهم »[٨١] .

ومُرَبٌّ آخر مجهول الاسم والهُوِيَّة ، كان على وعى كبير بحيوية التربية فى تنمية الثروة البشرية وتقديمها على كل تنمية اقتصادية أو مادية ، يطلق حكمة صالحة فى كل زمان ومكان فيقول :

« من ربى ماله ولم يرب ولده ، فقد ضيع الولد والثروة »[٨٢] .

والواقع أن الكبار فى هذه البيئات الشعبية كانوا فاقدين لكل وعى ثقافى يحركهم إلى حسن التربية فى تنشئة صغارهم ، وكانوا هم أنفسهم مثلا سيئة يقتدى بها فى تهذيب السلوك وترقية الحياة . وهذا هو المسعودى يرسم صورة اجتماعية تسفه عقليتهم ونفسيتهم ، فيقول :

« وتفقد العامة فى احتشادها وجموعها ، فلا تراهم الدهر إلا مُرْقِلين إلى قائد دُبٍّ ، وضارب بدف على سياسة قرد ، أو متشوقين إلى اللهو واللعب ، أو مختلفين إلى مشعبذ متنمس ممخرق ، أو مستمعين إلى قاص كذاب ، أو مجتمعين حول مضروب ، أو وقوفاً عند مصلوب .. ينعق بهم فيتبعون ، ويصاح بهم فلا يرتعدون . لا ينكرون منكرًا ، ولا يعرفون معروفاً ، ولا يبالون أن يلحقوا البار بالفاجر ، والمؤمن بالكافر ، وقد بين ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث يقول : « الناس اثنان : عالم ومتعلم ، وما عدا ذلك همج رعاع لا يعبأ الله بهم » . وكذلك ذكر عن على ، وقد سئل عن العامة ، فقال : « همج رعاع أتباع كل ناعق ، لم يستضيئوا بنور العلم ، ولم يلجأوا إلى ركن وثيق » .

وأجمع الناس فى تسميتهم على أنهم غوغاء ، وهم الذين إذ اجتمعوا غَلَبوا ، وإذا افترقوا لم يعرفوا »(٨٣) ويذكر المقدسى عن العوام من أهل القيروان فيقول إنهم « كالأغنام المرسلة »(٨٤) .

ولقد قص لنا كثير من الرحالة الذين ساحوا فى جنبات العالم الإسلامى كالمقدسى وابن حوقل وابن بطوطة ، طرفاً من حياة العامة وما كان لها من أساليب تتنافى وأصول التربية . ولم يكن غريباً أن يسمع الخليفة الرشيد فى إحدى جولاته مع صحبه ملاحاً يصيح بآخر فى بيئة شعبية قائلاً : « مُدّ يا إبراهيم يا عاض بظر أمه مُدّ »(٨٥) .

وهذه الأخلاقيات المسترذلة للعامة كانت شائعة ومطردة فى كل زمان ومكان ، وهذا ما أكده الجاحظ فقال :

« والعامة والباعة والأغبياء والسفلة كأنهم أعذار عام واحد ، وهم فى باطنهم أشد تشابهاً من التوأمين فى ظاهرهما ، وكذلك هم فى مقادير العقول وفى الاعتراض والتسرع ، وإن اختلفت الصور والنغم واللغات والأسنان والأبدان » .

و أورد أمثلة دالة على تشابه عادات وطبائع العامة فى كل بلد وعصر(٨٦) . وقد تكون هناك استثناءات لأسر فقيرة أو حتى معدمة ، كان لها حظ من أدب وخلق وثقافة ، بذلت كل تضحية ممكنة من أجل تيسير التعليم لصغارها وتأديبهم بقيم الإسلام وفضائله . بل نجد من هذه الأسر أمهات تفردن بتربية وتوجيه الصغار ، ودفعهم بكل قوة فى سبيل التعليم والنبوغ فيه ، من هؤلاء : أم مالك بن دينار .

ولكن القاعدة العامة تظل راسخة لا تلغيها مثل هذه الاستثناءات مما أثر سلباً على تنشئة الأطفال فى الأوساط الشعبية حتى وإن أرسل بهم إلى الكتاتيب .

تربية خاصة فى أسر ميسورة :

على العكس من تربية العامة نجد اهتماماً بالغاً بتربية الطفل فى أسر مثقفة أو ميسورة ، حيث جرت العادة أن يقوم الآباء بتعليم أولادهم ذكوراً وإناثاً وتطبيعهم اجتماعياً وتهذيبهم أخلاقياً . أما إذا لم تكن لهم القدرة العلمية أو لم يتيسر لهم الوقت الكافى ، ولم يسعفهم الميل التربوى ، لجأوا إلى استخدام مؤدبين خصوصيين يستقدمونهم إلى بيوتهم لتربية صغارهم نظير أجر معلوم .

وقاعدة هذه التربية ثقافة دينية ولغوية ، ثم تأتى فى مرتبة ثانية تنويعات تربوية بحسب الاهتمامات الشخصية لأولياء الأمور ... وعلى كل حال كانت الأخلاق وتزكية شخصية المتربى محور هذا التأديب الخاص . ونورد فيما يلى أمثلة ووقائع لأهداف ومحتويات هذه التربية الخاصة .

- حرص الحجاج بن يوسف الثقفى على حسن تربية ولده تربية إسلامية خالصة ، فقد رفض استخدام مؤدب نصرانى مبرز فى علمه ، ماهر فى طريقته ، مفضلاً عليه مؤدباً مسلماً ، يقوم بتنبيه أولاده للصلاة عند وقتها ، ويدلهم على شرائع الإسلام ومعالمه(٨٧) .
ومع ذلك طلب الحجاج كذلك من معلم ولده إكسابهم مهارات السباحة مبرراً ذلك بقوله : « علم ولدى السباحة قبل الكتابة فإنهم يصيبون من يكتب عنهم ولا يصيبون من يسبح عنهم »(٨٨) .

- وعبد الملك بن مَرْوان ، أمر مؤدب أولاده ، إسماعيل بن عبد الله بن أبى المهاجر ، قائلاً : « علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن ، وجنبهم السفلة فإنهم أسوأ الناس رغبة فى الخير وأقلهم أدباً ، وجنبهم الحشم فإنهم لهم مفسدة ، واحف شعورهم تغلظ رقابهم ، وأطعمهم اللحم يقووا ، وعلمهم الشعر يمجُدوا وينجُدوا ، ومرهم أن يستاكوا عرضاً ويمصوا الماء مصاً ولا يعبوا عباً ، وإذا احتجت أن تتناولهم بأدب فليكن ذلك فى سر لا يعلم بهم أحد من الغاشية فيهونوا عليهم »(٨٩) .

- وعمر بن عبد العزيز يأمر مؤدب أولاده قائلاً : « ليكن أول درس تلقيه عليهم هو تبغيضهم إلى الملاهى لأنها تبدأ من الشيطان وتنتهى بغضب الله »(٩٠) .

- وعمرو بن عُتْبَة أوصى معلم أولاده ، فقال : « ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما

تركت . علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه ، ولا تتركهم منه فيهجروه . رَوِّهم من الحديث أشرفه ، ومن الشعر أعفه ، ولا تنقلهم من علم إلى آخر حتى يحكموه ، فإن ازدحام الكلام فى القلب مضلة للفهم . وعلمهم سنن الحكماء ، وجنبهم محادثة النساء ، ولا تتكل على عذر منى لك ، فقد اتكلت على كفاية منك » . وتتفق هذه الوصية مع وصية الرشيد للعالم اللغوى محمد بن الأحمر مؤدب ولده الأمين(٩١) .

— كما أوصى الرشيد الأصمعى وكان مؤدبًا لأولاده ، بمراعاة أصول التربية ، فقال : « يا عبد الله أنت أعلم منا ، ونحن أعقل منك ، فلا تعلمنا فى ملا ، ولا تسرع إلى تذكيرنا فى خلا ، واتركنا حتى نبتدئك بالسؤال ، فإذا بلغت من الجواب قدر الاستحقاق فلا تزد ، إلا أن نستدعى ذلك منك . وانظر إلى ما هو ألطف فى التأديب ، وأنصف فى التعليم ، وأبلغ بأوجز لفظ غاية التقويم »(٩٢) .

— والعباس بن أحمد (من أسرة خلفاء بنى العباس) أوصى مؤدب بنيه ، فقال : « إنى قد كفيتك أعراضهم فاكفنى آدابهم ، علمهم كتاب الله عز وجل فإنه عليهم نزل ، ومن عندهم فصل ، فإنه كفى بالمرء جهلاً أن يجهل فضلاً عند غيره . فقههم فى الحلال والحرام فإنه يمنعهم أن يظلموا ، وغذهم بالحكمة فإنها ربيع القلوب ، والتمسنى عند آثارك تجدنى »(٩٣) .

— ولقد أكثر الأصفهانى فى كتابه الأغانى من ذكر حكايات عن مطالب الآباء من المؤدبين لتعليم أولادهم الشعر العف الذى يرقق الطبع ويهذب النفس(٩٤) . ولم يقف هؤلاء الآباء المثقفون الذين كانوا يملكون الوعى والدافع فى تربية صغارهم عند حدود التوصية ومستوى الطلب ، بل تدخلوا عملياً فى مراقبة المؤدبين ، وملاحظة سلوكهم التأديبى وطريقتهم التربوية ، وتتبعوا مدى تقدم أبنائهم ، وكافأوا المحسنين من المؤدبين والمتأدبين ، كما عاقبوا منهم المقصرين .

وخلاصة القول إن تربية هذه الأسر المميزة فى المجتمع الإسلامى كانت شاملة لجوانب الشخصية السوية علماً وأدباً وفناً وخُلقاً ، واستهدفت حسن تأهيل الصغار ليضطلعوا بأدوارهم الوظيفية والاجتماعية ويحتلوا مكانة آبائهم فى مجتمع الصفوة .

ولمثل هؤلاء ألف ابن مسكويه كتابه « تهذيب الأخلاق » كمرشد تربوى لمؤدبى القصور والبيوتات الرفيعة .

الصبى وتربية الكتاب :

كان للكُتاب كمدرسة شعبية قرآنية انتشار واسع فى كل أرض إسلامية يسكنها بشر ... وكما كان قريباً إلى الناس فى بيوتهم ، كان قريباً إليهم فى حياتهم ونماذج سلوكهم . فهو – كأى مؤسسة تعليمية–يعكس جو الحياة الاجتماعية بكل ما فيها ؛ ولهذا فإننا لا نتوقع سلفاً أن يتحول الكُتاب إلى مركز إشعاع ثقافى ، أو إلى بيئة تربوية نقية لها تأثير إيجابى فى محيطه الشعبى ، وذلك لسببين مهمين ، أحدهما يتصل بالمعلم ، والآخر يتصل بالمتعلم .

١ – فالتعليم الكُتابى كمهنة شعبية كان أقرب ما يكون إلى الحرفة المبتذلة لأُناس قليلى الحظ من العلم والأدب والثقافة غايتهم الأولى التكسب بما يقيم أدنى الحياة .. ومثل هذه الحرفة التى تتطلب مئات الألوف من المعلمين يعيشون على الكفاف ، لن تكون حرفة راقية تشترط وجود كفاءات وقدرات وأخلاقيات ترتفع إلى مواصفات المستوى الجيد من التربية والتعليم ، ولهذا فقد مارسها أفراد جعلوا منها « حرفة الزمنى » كما قال المعرى ، أو « حرفة الحمقى » كما قال الجاحظ ، وضرب بهم المثل فى هوان الشخصية وهبوط المكانة[٩٥] .

هذه الصورة المُعتمة لمعلم الكُتاب كانت شائعة تجسد ذاتية جماهيرية بارزة فى أوساط المجتمع الإسلامى و لم تقض عليها سيرة مشرقة لأفراد قلائل من علماء أتقياء ، اشتغلوا بهذا النوع من التعليم ، وكانوا قدوة طيبة ، فالعملة الرديئة فى كثرتها تقضى على العملة الجيدة فى سوق العمل والحياة..

ونظرياً تطلب أصحاب العلم والسلطة أن يكون الفقيه أو معلم الكُتاب حافظاً لكتاب الله ، مُلماً بأحكام دينه ، عارفاً بسيرة نبيه ، متأدباً بقيم الإسلام ، مثقفاً بعلوم عصره ، حتى يكون كفءً للتعليم ومؤثرًا فى التربية « فدين الصبى على دين معلمه » كما يقول الجبنياتى . ويفصل الماوردى هذه المتطلبات فى عبارة وجيزة لكنها شاملة ، فيقول :

« إن الولد يأخذ من مؤدبه الأخلاق والشمائل والآداب والعادات أكثر مما يأخذ من والده ؛ لأن مجالسته له أكثر ، ومدارسته معه أطول . والولد قد أمر حيث سلم إليه بالاقتداء به جملة ، والائتمار له دفعة . وإذا كان هكذا ، فيجب ألا يقتصر من المعلم والمؤدب على أن يكون قارئاً للقرآن ، وحافظاً للفقه ، أو راوياً للشعر ، حتى يكون نقياً ورعاً ديناً فاضل الأخلاق أديب النفس نقى الجيب »[٩٦] .

ولسنا ننكر أن كثيراً من هذه الشروط قد روعيت فى اختيار مؤدبى المكاتب الموقوفة

التى ينشئها المحسنون أو المحبون للعلم والدين والحضارة ، والذين يقدمون أجوراً كافية إن لم تكن مغرية ، تجذب أحسن العناصر المؤهلة من المعلمين ، والذين يخضعون لإشراف الواقف أو لسلطة ناظر الوقف أو من ينوب عنهما . ولكن مثل هذه المكاتب لم تكن إلا قطرة فى بحر متلاطم تمثله الكتاتيب الحرة التى تسكن فى كل حارة ومحلة وحىّ .

ونقدم بعض الأمثلة كشواهد صادقة فى عصورها على انحطاط هذا النوع من التعليم الذى تجرد من كل علم يثقف ، ومن كل تربية تهذب .

فابن عبدون ، يأخذ على معلمى الكُتاب فى بلاد الأندلس جهلهم وإهمالهم ، فيقول : « يجب للمؤدب ألا يُكثر من الصبيان ويمنعون من ذلك . وأنا أقول إنهم (أى المؤدبون) لا يفعلون ، فإنه لا يقوم الواحد بخدمة الجماعة لاسيما التأديب ، ولا يعلمهم شيئاً على ما ينبغى » ؛ وذلك لأن الطمع المادى هو الذى يحركهم فى عملهم دون بذل جهد تربوى أو تعليمى نافع . ويقرن ابن عبدون هذا الطمع بحقيقة أخرى وهى أنهم فى معظمهم « جُهال بصنعة التعليم » إذ لم يدخلوا المهنة من باب الإعداد والتأهيل والاستيفاء لشروط وصفات المربين[(٩٧)] .

والسبكى فى عصر متأخر ، يقدم لنا شهادة عالم صادق ، فيقول : « وينبغى أن يكون (مُعلم الكُتاب) صحيح العقيدة ، فلقد نشأ صبيان كثيرون عقيدتهم فاسدة لأن فقيهم كان كذلك »[(٩٨)] .

إن فاقد الشىء لا يعطيه ، وإذا كان المعلم متهماً فى عقله ودينه وأدبه ، ساقطاً فى مكانته الاجتماعية أمام الخاصة والعامة ، فكيف يكون أمام تلاميذه مثلاً وقدوة ؟! لقد انحط إلى مستوى سلوكى هابط وكان مثله مثل ذلك الملاح الذى سمعه الرشيد واستاء من سوء ألفاظه . ومن نوع هذه اللغة الساقطة لمعلم الكُتاب ما ذكره أبو البيان وقد مر بأحد المكاتب ليتفقد ابنه ، فسمع المُعلم يشتم الصبيان ويقول : « قيدوا ألفاظكم ، أخزى الله حرماتكم ، ولا تتشاتموا يا بنى البظر » ، ولم يصبر هذا العالم لحظة حتى انتزع ولده من من المكتب[(٩٩)] .

وهذا مُعلم آخر يردد شعراً بذيئاً يشتم به الصغار ، وكان له لغة مألوفة يرددها مرات كل يوم :

يا فراخ المزابل ونتاج الأراذل
اقرأوا لاقرأتم غير سحر وباطل
روّح الله منكم عاجلاً غير آجل

وبالطبع فإن هذه اللغة الساقطة هى نِتاج بيئة تشكل المعلمين والمتعلمين على السواء . يحكى لنا الثعالبى قصة صبيين تشاجرا فى مكتب ، كل منهما يتهم أم صاحبه بالزنا ، هذا يقول يا ابن النائحة والثانى يقول يا ابن المغنية[(١٠٠)] .

٢ - وهذا يقودنا إلى السبب الثانى والمتصل بنوعية المتعلم والذى يخرج من بيئة شعبية تقذف به إلى الكُتاب فى الخامسة أو السادسة من العمر وقد تشكلت شخصيته بكل الصفات التى أشرنا إليها وهى صفات تتجانس فى ذلك الوسط الاجتماعى الشعبى خارج الكُتاب وداخله .

ولم تكن الدوافع التى تقف وراء إرسال الأسرة للصغير إلى الكُتاب فى أكثر الأحوال ذات صفة تربوية أو تعليمية ، وإنما كان الدافع الحقيقى أو الغالب هو مجرد التخلص من متاعبه فى الدار طبقاً لما قرره العبدرى[(١٠١)] ، وبإرساله إلى الكُتاب تخلص الأسرة مسئوليتها من أمر تربيته مفوضة المعلم فى القيام بهذه المهمة ، مبيحة له أن يفعل به ما يشاء حتى لو سحق عِظامه .. والمعلم مشغول بواجبات خاصة كحضور الجنازات والشهادات وكتابة الرسائل والقراءة فى البيوت والمحال ، تاركاً أمر التعليم لعرفاء هم أسوأ حالاً من المعلم . وقد كثرت الشكوى تضج من استغلالهم وإهمالهم ، وربما أوقعوا معهم الصغار فى علاقات آثمة ومنكرة . ولم تفلح تحوطات أو تحفظات العلماء من ضرورة إشراف المعلم على تعليم العرفاء ، وتبديل الصبيان الذين يتناوبون عليهم فى أمر تعليمهم منعاً من ارتكاب المحرم بينهم[(١٠٢)] .

ونتيجة هذا التعليم لابد أن تكون سلبية معراة من قيم التربية الحقة . فالصبيان يقضون بالكُتاب سنوات ويخرجون منه بحصيلة هزيلة لا تصقل عقلاً ولا تهذب خُلقاً ولا تعلم صنعة ، وينقلب أكثرهم إلى حياة الأهل يمارسون حِرَف آبائهم ويسلكون فى غِمار العامة . وقد كانت الكتاتيب فى عصر متأخر تُخرِّجُ فى مصر عاطلين متسولين ، قد يكون منهم الشقى الخطير أو المُجرم الكبير[(١٠٣)] والقلة ممن تسندهم أُسرهم ، وتحفز هممهم وترعى نموهم فى العلم والأدب ، هم الذين كانوا يواصلون سبيل التعلم حتى يتخرجوا علماء أو مثقفين لهم وظائفهم ومكانتهم فى المجتمع .

الشباب وتربية المساجد والمدارس :

من المؤسف أن نقول إن المساجد والمدارس قدمت بصفة عامة علماً ولم تقدم تربية ، بعكس الخوانق والربط والزوايا لمريدى التصوف فقد قدمت تربية ولم تقدم علماً .

كانت المساجد والمدارس تقوم بوظيفة أولية وأساسية خاصة بإفادة العلم لفئة من أصحاب القدرات العقلية الذين يرتفعون إلى مستوى وظيفى فى تلقى العلم وتحصيله ، ولم تكن التربية بمعناها البيداجوجى والأخلاقى داخلة فى صُلب هذه الوظيفة ، وإنما كان لها مع ذلك وجود عرضى وشكلى . فقد كانت هناك آداب عرفية يراعيها الشيوخ والطلاب فى مجالس العلم ، وخرجت بها كتب كثيرة تتكلم عن آداب المعلمين والمتعلمين ، وأغلبها يتصل بالشكل الخارجى الذى ينتظم به الدرس . وهذا الشكل الخارجى التنظيمى هو ما أسماه الغزالى « بأدب الظاهر » لكن « أدب الباطن » الذى يدل على طهارة نفسية ، وضمير خلقى ، لم يكن داخلاً فى دائرة الاهتمامات التربوية للدروس العلمية فى المساجد والمدارس . ولعل كثرة الكُتب التى أُلِفت فى موضوع هذه الآداب ، دلالة قوية على فقدها أو التقصير فيها ، أكثر منها دلالة صادقة على احترامها وتطبيقها .

كتب الإمام النووى عن آداب المتعلم فى مجلس شيخه ، فقال : « وينبغى أن يتأدب مع رفقته وحاضرى مجلس الشيخ ، فإن ذلك تأديب مع الشيخ وصيانة لمجلسه . ويقعد بين يدى الشيخ قعدة المتعلمين لا قعدة المعلمين ، ولا يرفع صوته رفعاً بليغاً من غير حاجة ، ولا يضحك ، ولا يُكثر الكلام من غير حاجة ، ولا يعبث بيده ولا بغيرها ، ولا يلتفت يميناً أو شمالاً من غير حاجة ، بل يكون متوجهاً إلى الشيخ مصغياً إلى كلامه »(١٠٤) .

وكما نرى ، فهذه أخلاقية سلبية لا تربى شخصية ولا تبرز ذاتية لها حضور إيجابى فى العلم والعمل ، فالطالب ليس إلا قابليات مستكينة ، جامدة ساكنة ، تسمع وتحفظ .

ولم تغفل الآداب بالنسبة للمعلم حقيقة دوره التربوى فى تهذيب سلوك المتعلمين ، حتى ليظن القارىء أن التربية الإسلامية فى حلقات العلم بالمساجد وقاعات الدرس بالمدارس كانت تربية سلوكية أخلاقية فى المقام الأول .

لنستمع إلى الإمام النووى مرة أخرى وهو يتكلم عن هذا الدور التربوى ، فيقول : « وينبغى (للمعلم) أن يؤدب المتعلم على التدريج بالآداب السنية والشيم المرضية ، ورياضة نفسه بالدقائق الخفية ، ويعوده الصيانة فى جميع أموره الباطنة والجلية ، ويحرضه بأقواله وأفعاله المتكررات على الإخلاص والصدق وحُسن النيات ، ومراقبة الله تعالى فى جميع اللحظات »(١٠٥) .

وأول ما نلاحظه أن هذه الواجبات التربوية لم تكن فى موضع التطبيق إلا عند شيوخ الصوفية ، فتربيتهم كانت بذاتها تربية سلوكية أخلاقية ولا شىء غيرها . وربما طبقها كذلك نفر من شيوخ العلم اتصفوا بكمالهم الأخلاقى وتأثيرهم الروحى . لكن الكثرة الغالبة من

المعلمين كانوا هم أنفسهم دون هذا المستوى المطلوب ، إما بسبب النقص فى صفاتهم الشخصية ، أو النقص فى طرائقهم التعليمية ...

منهم من كان يشرب النبيذ وربما الخمر ، ومن كان يتعاطى المخدرات (الأفيون والحشيش والبرش) أو ما يسمى بالمعاجين ، ومن عرف عنه قلة التدين وترك الصلوات ، ومن كان مولعاً بالغلمان والسماع والرقص ، بل كان منهم من عرف بالمجون والزندقة[١٠٦] .

أما من حيث النقص فى كفاءتهم التعليمية والتى أهملت دور المربى ، فقد كان منهم البخيل الذى يضن بالعلم فلا يفيده الطالبين بإخلاص وكرم ، ومن كان كثير التغيب للجنازات والشهادات والتعزيات والتهنئات مما أثر فى تعطيل الدروس وانتظام الدراسة ، ومن كان ينفر طلابه أو يكثر من طردهم ، ومن كان عاجزاً عن ضبط المجلس وفرض النظام .

ينقد شمس الدين الذهبى (م/٧٤٨ هـ) شيوخ الحديث فى مجالسهم التعليمية ، فيقول فى أسلوب تهكمى : « فأى شىء ينفع السماع (للحديث) على جهلة المشيخة الذين ينامون والصبيان يلعبون ، والشبيبة يتحدثون ويمزحون ، وكثير منهم ينعسون ويكابرون .. والرضع يتصاعقون .. بالله خلونا فقد بقينا ضحكة لأولى العقول ينظرون إلينا ويقولون : هؤلاء هم أهل الحديث »[١٠٧] .

وماذا كان ناتج هذه التربية فى تعاقب العصور ؟!

ـــ يقدم لنا الزاهد العابد ذو النون المصرى (م/٢٤٥ هـ) . شهادة صادقة فيقول « ... على صاحب العلم زيادة فى باطنه وظاهره، والـ... الباطن والظاهر »[١٠٨] .

ـــ والآجرى (م/٣٦٠ هـ) يقر بأن تربية ... الغلماء ، وعمله عمل السفهاء »

ـــ والغزالى (م/٥٠٥ هـ) لم يجد فى علماء ... دنيا يشترون متعها بالدين .

ـــ وابن رجب البغدادى الحنبلى (م/٧٩٥ هـ) يندد « بالأزمان الـ... علماء فاسدون معدودون عند الله من الجاهلين[١١٠] .

ـــ والمقرى (م/١٠٤٣ هـ) شهّر بعلماء السلاطين وقال عنهم إنهم شر العلماء استذلهم الحكام « فصرفوهم فى أنواع السُّخر والخدم »[١١١] .

الصوفية والتربية ذات البعد الواحد :

كانت التربية الصوفية تربية فعالة ومؤثرة بدرجة كبيرة فى إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية فى إطار فلسفة خاصة تفردت بمفاهيم ومحتويات وطرائق لا نجد لها مثيلاً فى التربيات الأخرى التى مارستها جماعات المسلمين .

وهى تربية عملية فى المقام الأول ، لكن النشاط العملى فيها ذو طبيعة روحية يختلف تمامًا عما نعرفه من أنشطة وأعمال ... لقد انحصرت فى أساليب خاصة تستهدف تحويل المريد إلى سالك يتخلص من جسميته ، ويتجرد من أنيَّته ، ويصير روحاً لا صلة لها بالطينة البشرية أو الطبيعة الإنسانية . وهذا التحويل لا يكون إلا بزهد وإخلاص ومجاهدة . ولا يتم ذلك إلا على يد شيخ خبير يعرف الأسرار فى « تسليك السالكين » ، ومن ثم فالمربى الصوفى ضرورة لا غنى عنها لكل مريد . وقد ردد الصوفية أقوالاً مأثورة تعزز أهمية الشيخ فى تربية المريدين ، منها :

— من لم يكن له أستاذ فإمامه الشيطان .

— من لم ير مفلحـــاً لا يفــلح .

وينص ابن عربى قائلاً : « اعلم أيها المريد نجاة نفسك أنه أول ما يجب عليك قبل كل شيء طلب أستاذ يبصرك عيوب نفسك ويخرجك عن طاعة نفسك ، ولو رحلت فى طلبه إلى أقصى الأماكن »(١١٢) .

فالشيخ فى عرف الصوفية كما يقول السهروردى : « من جنود الله تعالى يرشد به المريد ويهدى به الطالبين »(١١٣) . والشيخ المربى هو سالك قديم أصبح مثالاً يقتدى به ، ويعرفه الغزالى بأنه « من يعرض عن حب الدنيا وحب الجاه ، وكان قد تابع لشخص بصير تتسلسل متابعته إلى سيد المرسلين صلى الله عليه وسلم ، وكان محسنًا رياضة نفسه بقلة الأكل والقول والنوم ، وكثرة الصلوات والصدقة والصوم ، وكان بمتابعته ذلك الشيخ البصير جاعلاً محاسن الأخلاق له سيرة كالصبر والصلاة والشكر و التوكل واليقين والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء والوفاء والسكون والتأنى وأمثالها ... فهو إذاً نور من أنوار النبى صلى الله عليه وسلم يصلح للاقتداء به »(١١٤) .

ولكن هذه الصفات ، كما نرى لا تتمثل إلا فى قلة من طراز إنسانى يرتفع إلى مستوى ملائكى يعز وجوده فى دنيا البشر ، ومن ثم فإن « وجود مثله — كما قال الغزالى — نادر أعز من الكبريت الأحمر »(١١٥) . وهذا النقص أو الندرة فى وجود مثل هذا الشيخ ، أفسح المجال لكثير من أدعياء التصوف ، دخلوا فى مجال التربية الروحية فخربوا قيمها وأثاروا بانحرافاتهم الفقهاء والعلماء ممن وقفوا ضدهم منددين بسلوكهم .

وسواء وجد المربى الكفء أو حل مكانه ناقص الأهلية ، فإن التربية الصوفية كانت ذات بعد واحد يتمثل فى « تزكية الروح » وما يرتبط بها من تهذيب خُلق وتعبد ، مهملة الأبعاد الأخرى اللازمة لتنمية جماع الشخصية الإنسانية عقلاً ونفساً ويداً وجسماً ...

ولقد أهملت هذه التربية كذلك كل أنواع العلوم والآداب والفنون ، بل عادتها وحاربتها بكل وسيلة فالمريد عندما يدخل فى سلك التصوف يطرح بكتبه فى الماء أو فى النار أو فى التراب ، فعلمه علم الخرق ، لا علم الورق . وعلم الخرق كشف روحى وقذف ربانى ، لا يحصل بمعلم ولا يأتى به تعليم(١١٦) .

وكانت هذه التربية فى بعدها الواحد تقوم على سلبية طاغية يتحول معها المتربى إلى ظل جامد وباهت لا وجود له فى حضرة شيخه المربى .

يقول الغزالى : « من ساعدته السعادة فوجد شيخاً كما ذكرنا ، وقبله الشيخ ، ينبغى أن يحترمه ظاهراً وباطناً . أما احترام الظاهر فهو ألا يجادله ولا يشتغل بالاحتجاج معه فى كل مسألة ، وإن علم خطأه ، ويعمل ما يأمره به الشيخ من العمل بقدر وسعه وطاقته ... وأما احترام الباطن فهو أن كل ما يسمع ويقبل منه فى الظاهر لا ينكره فى الباطن ، لا فعلاً ولا قولاً ، لئلا يتسم بالنفاق ، وإن لم يستطع يترك صحبته إلى أن يوافق ظاهره باطنه » .

ويعلل لذلك السهروردى قائلاً : « واعلم أن تصاريف الشيخ محمولة على السداد والصواب ؛ إذ لا تخلو من نية صالحة فيها ؛ فيجب على المريد أن يكون بين يدى الشيخ كالميت بين يدى غاسله ... واعلم أن الشيخ إذا عاقب المريد على الخطرة واللحظة فضايق عليه أنفاسه فليبشر بالقبول والفتح والرضى ... وليجلس بين يديه مطرقاً جلسة العبد بين يدى سيده ... ثم ليعلم أن ضابط الأدب مع الأشياخ فى أمرين : أحدهما التسليم والانقياد فيما يفعلون ويأمرون ، والثانى حد النفس عن ترفهها وتزينها معه »(١١٧) .

هذه التربية الروحية فى سلبيتها واعتزالها للدنيا والحياة والعلم والعمل ، كانت رد فعل متطرف ضد أنواع الفساد الذى استشرى فى المجتمعات الإسلامية ، مما يدل على سوء التربية وعجزها عن تنمية شخصية فاضلة تتحرك بقيم إسلامية مرعية . وهذا الفساد كان أكثر ما يكون فى أوساطه العامة . ولنستمع إلى الرحالة المقدسى (م/٣٧٨ هـ) . وهو يقدم لنا أحكاماً وأوصافاً لظاهرة الفساد فى عديد من البلاد الإسلامية التى زارها :

ـ يقول عن المصريين فى الروضة : « لا يتورع مشايخهم عن شرب الخمور، ولا نساؤهم عن الفجور ، للمرأة زوجان، وترى الرجل سكران » .

ـــ وعن أهل عمان : « يطففون ويفسقون ، والزنا ظاهر بعدن » .

ـــ وعن أهل بغداد : « كثرة الفساد والجهل والفسق وجور السلطان » .

ـــ وفى إقليم فارس ، يذكر عن أهل خوزستان : « ظاهرة فيهم دور الفاسقين » .

وعن أهل السوس : « ترى دور الزنا عند أبواب الجامع ظاهرة ، ويقطعون أوقاتهم بالرقص وأكثرهم حُبيّة . وعن جنديسابور والأهواز : « ظهر الجور والفساد » . وأن أهل شيراز : « عدولهم لوطة ، وتجارهم فسقة ، وسلاطينهم ظلمة ، به دور الزنا ظاهرة » وعن أهل نرماسير : « يكثر الزنا والفساد (والمدينة) فاسدة النسوان »(١١٨) .

هذه الأحكام والأوصاف التى أطلقها المقدسى ، وتؤيدها روايات رحالة آخرين تتابعوا من بعده مختلف العصور ، لا نشك لحظة فى صدقها ، ولكننا لا نمشى معهم فى إطلاقها ، وكأنها معبرة عن حياة عامة تصطبغ كلها بهذه الصفات وتخضع كلها لهذه الأحكام ... فدور الزنا الظاهرة فى بعض المدن لم تكن هى كل الدور التى يسكنها المسلمون ، وإنما هى بعض الدور ، والتى لا تكاد تذكر فى نسبتها مقارنة إلى عموم الدور التى تضمها المدن .. وشيوخ مصر السكارى ونساؤها الفاجرات ، ليسوا هم كل الشيوخ ولا كل النساء فى المجتمع المصرى ، وإنما كانوا قلة قليلة فى أوساط شعب حاشد يضم الملايين . وإلا فإن المقدسى نفسه يقدم صورة مشرقة مناقضة ، حيث رأى فى مسجد عمرو بالفسطاط فيما بين العشائين مائة وعشرة من المجالس تشتغل بكل أنواع العلوم : « وعلى هذا جميع المساجد فى مصر » ، بل ويتعجب من كثرة المصلين حتى إنه ليصلى « قدام الإمام يوم الجمعة نحو عشرة آلاف رجل »(١١٩) .

وقد يتعجب البعض لوجود فساد مع وجود حضارة كان لها رواج وانتشار فى تلك العصور ... وليس من تناقض ، ولا وجه للتعجب ، فابن خلدون قد وضع عن علم وبصيرة قانونه المشهور والذى صدقت وقائعه بالنسبة لحضارات الماضى ومضمونه : « الحضارة غاية العمران ونهاية لعمره وأنها مؤذنة بفساده » . كتب يقول : « الأخلاق الحاصلة من الحضارة والترف هى عين الفساد ، وإذا فسد الإنسان فى قدرته على أخلاقه ودينه فقد فسدت إنسانيته وصار مسخاً على الحقيقة وبها الاعتبار »(١٢٠) . وتظل الحضارة قائمة ما تغلبت إيجابياتها على سلبياتها ، فإذا انقلب الوضع انتكست الحضارة وتقوضت أركان الحياة ... وهذا ما حدث للأمة فى آخر عصورها حيث دخلت فى كهف التخلف والظلمات .

فكيف نبعثها من مرقدها ، ونربى لها شخصية إسلامية تقف بها على أبواب عصر حضارى جديد ؟؟ برغم المحاولات التى بذلت لتربية الأمة فى أزمان البعث الحضارى فإن لنا تصوراً خاصاً نعرضه فى الصفحات التالية .

نظرية فى بناء الشخصية :

إن النظرية كلمة كبيرة ، وقد تعنى كشفاً علمياً له خطره ، وقد تخلع على صاحبها مجد العبقرية ، ونحن من كل ذلك براء . فالنظرية التى نقدمها هنا ليست غير تصور ذاتى يقوم على جملة من الأفكار المتماسكة التى نؤمن بها كفلسفة تربوية مستخلصة من خبرة تراثية وعلم حديث . قد يجادل فى هذه النظرية الكثيرون تبعاً لمواقفهم الإيديولوجية ، وليس ذلك بجديد ، فهذه طبيعة العلوم الإنسانية والاجتماعية ليس فيها ما يشبه الحقيقة الراسخة والتى تفرض نفسها على كل رأى ... ولكن على كل من ينقض نظريتنا أن يأتى بخير منها : أقوم منطقًا وأكثر إقناعاً .

١ - الشخصية بين العمومية والفردية :

اختلفت الفلسفات القديمة والحديثة من حيث أولوية اهتمامها : الفرد أم المجتمع ... بعضها قدمت شخصية المجتمع على شخصية الفرد ، فاهتمت ببناء المجتمع وإقامة نظمه على أسس شمولية ، وربطت بها الأفراد الذين ينتظمهم منهج سلوكى عام .

كان ذلك على سبيل المثال فى إسبرطة العسكرية التى جعلت من مدينتها هيئة اجتماعية متجانسة لا تمايز بين أفرادها ، وقد قضت على المشوهين والمعوقين منذ ميلادهم ، وربت الجميع رجالاً ونساءً بأسلوب موحد ومعمم لا هدف له إلا تجسيد شخصية الفارس المحارب . وحديثاًجددت هذا المنهج ألمانيا الهتلرية حيث أعدت أمة عسكرية لا تؤمن بغير العقيدة النازية تحيا بها ولها ، دون اعتبار لذوات الأفراد أو تقدير لحياتهم الخاصة .

وعلى نحو مقارب وجدنا سياسات اشتراكية تعمل للدولة قبل الفرد ، بعكس سياسات ليبرالية تضع الفرد فوق كل اعتبار .

وفى الإسلام النظرى لا نجد تعارضاً بين الفرد والأمة : الأمة واحدة والناس فيها سواسية كأسنان المشط ، والمؤمنون هيئة متماسكة كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً . والغاية التى تتجه إليها الأمة واحدة تتمثل فى عبادة الإله الواحد بالمفهوم الذى يجعل من العبادة قوة تحرير للإنسان من كل طواغيت الأرض ، وقوة تطهير روحى يعمر قلب الإنسان ، وقوة تعمير واستخلاف تصلح بهما الدنيا والحياة .

وعندما كان الفارابى يحلم بمدينته الفاضلة كان يجمع بين السلطان والإنسان ، ولا يباعد بينهما كحاكم ومحكوم . فالمدينة كبنية اجتماعية لها ذاتيتها العامة التى تكون وحدة عضوية ، والأفراد فى انتظامها لهم يتمتعون بذواتهم الخاصة ، وكلهم يتعاونون لبلوغ السعادة .

وبنص عبارته يقول : « أهل المدينة الفاضلة لهم أشياء مشتركة يعلمونها ويفعلونها (ذاتية جماعية) وأشياء أخر من علم وعمل يُخص كل رتبة وكل واحد منهم » (ذاتية فردية) .. ومن ثم كان أحسن تشبيه يجسد هذه الحقيقة التى تصلح المجتمع للفرد ، وتصلح الفرد للمجتمع ، هو تشبيه المدينة ولها رئيس مستنير عادل ، وأفراد خيرون فضلاء متعاونون كُل تبعاً لجهده وموقعه « بالبدن التام الصحيح الذى تتعاون أعضاؤه كلها على تتميم حياة الحيوان وعلى حفظها عليه (علماً بأن) البدن أعضاؤه مختلفة متفاضلة الفطرة والقوى »[(١٢١)] .

وهذه الصورة الفارابية وإن تأثرت بفكرة أفلاطون ، إلا أننا نجد لها مصدراً آخر فى قوله تعالى : ﴿ **وجعلنا بعضكم فوق بعض درجات ليتخذ بعضكم بعضاً سخرياً** ﴾ وفى قول الرسول صلى الله عليه وسلم : « مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

وقد ردد المسلمون شعار « الاختلاف أدعى إلى الائتلاف » مستمدين معناه من قوله تعالى : ﴿ **وكذلك جعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا** ﴾ .

وفى ظل قيم وغايات إسلامية تحكم حياة المجتمع أفراداً وهيئات ، وتكون بحد ذاتها نموذجاً لشخصية كاملة نقية نقارن بها ونقيس عليها ، فإن الشخصية التى نربيها هى الشخصية الفردية التى خلقها الله بخصوصية ذاتية لا تخرج عن جبلة بشرية عامة فطر الله الناس عليها . وليس النموذج إلا صورة ذهنية معبرة عن الكمال الأخلاقى ، وليس مقياساً نشد على طِوَلِه كل فرد ، فالأفراد فى أى مجتمع أو ثقافة أو نظام لا يتشكلون نسخاً بشرية متماثلة كما لو كانوا نسخاً من جريدة يومية أو مفردات من الملاعق والأكواب تخرج من قالب تشكيلى واحد .. كان ذلك فى الماضى ، ولن يكون إلا كذلك فى الحاضر ، وفى كل زمن قادم .

فى مدينة صغيرة كيثرب ، وفى وسط إسلامى ناشىء على أشد ما يكون من التجانس والتماسك والتلاحم ، كان صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم من حوله كالنجوم ، ومع ذلك ميز الرسول صلى الله عليه وسلم بينهم تبعاً لطباعهم وقدراتهم وصفاتهم ، وكان منهم عامة وخاصة كما قال الشاطبى[(١٢٢)] وازداد التمايز والتنوع مع اتساع الرقعة الجغرافية لدولة الإسلام ، وتعدد الثقافات الأنتروبولوجية لشعوب مهتدية إلى الدين . ووجدنا نماذج لشخصيات قومية عامة : عربية وفارسية وتركية وبربرية وسودانية وغيرها . بل وجدنا داخل المدينة الواحدة مستوطنات بشرية تظلها ثقافات مذهبية أو فلسفية أو اجتماعية ، ولها تربيات خاصة شكلت أنماطاً شخصية تعبر عن صفات عقلية ونفسية وسلوكية مشتركة بين أفراد مستوطنة أو ثقافة . ولم يكن من الصعب أن نميز بين فقيه سنى ، أو حنبلى حشوى ، أو مؤمن شيعى ، أو متعبد صوفى ، أو ثائر خارجى[(١٢٣)] .

كما تنوعت كتب التراجم التى تخصصت فى مادتها وأخرجت صوراً شخصية يجمعها نموذج البخيل أو الذكى أو الأحمق أو الماجن أو الزاهد أو العاشق أو السكير أو الهازل .

نعم كانت للإسلام ثقافته العامة التى تشربتها الجماهير فى كل أرض عقيدة وعبادة وقيماً . وقد تخرج بها علماء انتشروا فى كل مكان ، وكانوا أدوات ربط وتوحيد لأصول هذه الثقافة . ومن ثم فقد كثرت الكتابات الخاصة بالآداب التى تؤكد على سلوكيات القيم العامة من جانب ، وتحدد طبيعة الواجبات الخاصة من جانب آخر . ولكن هذه الثقافة كانت كلاسيكية ، معرفية ، تجريدية يدرسها المشرقى بالمغرب ، أو المغربى بالمشرق دون صعوبة(١٢٤) .

وبجانب هذه الثقافة وجدت ثقافات عضوية أو فرعية كانت أكثر اتصالاً بحياة الجماهير ومشكلات واقعها اليومى المعاش ، ومن ثم فقد تباينت فى ممارساتها من بيئة لأخرى ، ومن جماعة لجماعة . ولأنها ثقافة دينامية حية فقد نجحت فى تشكيل أفرادها على نحو خاص يتلاءم ومتطلبات كل محيط اجتماعى أو طبيعى(١٢٥) .

٢ – الشخصية بين المثالية والواقعية :

إذا كانت الشخصية الإسلامية التى نربيها هى الشخصية العينية ، بحسب طبيعة كل ذات بما يحسن من قدراتها وصفاتها ، فإن هذه الشخصية لن تكون إلا واقعية ، أى شخصية تعيش وتتحرك ولها إمكاناتها وحدودها الخاصة .

والشخصية العينية تختلف عن الشخصية المعيارية ، فالأولى تختلف مع كل فرد ، والثانية تتوحد مع كل إنسان أو بالأصح يتوحد معها كل إنسان .. ولأننا مع الفردية كما أسلفنا ، فإن المعيارية التى تتطابق معها كل الأشياء المقننة فى دنيا القياسات المادية أو الكمية ، هى أبعد ما تكون عن طبيعة التربية الإنسانية التى تعمل لتنمية كل الشخصيات فى إطار قدراتها الذاتية .

وهذا ما أخذ به الإسلام النظرى ، قال تعالى : ﴿ **لا يُكلف الله نفساً إلا وسعها** ﴾ ، ورفع سبحانه الحرج عن أصناف متعبة من الناس ، ويسر لها أمر العبادة بما يتناسب وحالة كل فرد وأقر باختلاف الطبائع والأساليب ، قال تعالى : ﴿ **قل كل يعمل على شاكلته** ﴾ .

والحقيقة أننا نقف أمام نظريتين متعارضتين ، واحدة مثالية ، وأخرى واقعية :
– فالذين يأخذون بالمثالية يرون أن هناك نموذجاً دينياً واحداً يحول المسلم إلى صورة للإله فى كمال صفاته وأفعاله ، لكن على مستوى بشرى مستطاع . هذا النموذج إذا ما تحقق

فى الإنسان المسلم أصبح من عباد الرحمن أو المتقين أو المؤمنين، والذين ورد فى القرآن ذكرهم وصفاتهم فى مواضع مختلفة بما يؤكد مبدأ الالتزام التام أو المخلص بحدود اللّه – أوامره ونواهيه – سراً وعلناً، فرداً وجمعاً.

وترى هذه النظرية أن النموذج القرآنى قد تجسد فى شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم ، فقد كان من صنع ربه ، أدبه فأحسن تأديبه ، وخرجه قدوة حية متبوعة : ﴿ **لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الأخر** ﴾ . وهذا النموذج الإسلامى أصيل وثابت ، وبه تتحقق الأمة المتميزة فى شخصيتها وحياتها فى كل زمان ومكان . ويحكم على شخصية كل فرد بحسب قربه أو بعده من هذا النموذج .

ـــ أما الذين يأخذون بالواقعية ، فإنهم يفرقون بين ما هو دينى وما هو بشرى أو دنيوى : الأول ثابت ومطرد ، والثانى متغير ومتنوع . وحتى فى الجانب الدينى يرى الواقعيون أن ما هو ثابت ليس إلا أصولاً وكليات وقواعد وتعليمات وأحكاماً عامة ، وماعدا ذلك يخضع لاجتهاد العصر ، وحاجات الناس . وفيما يتصل بالقيم والعقائد ، يرون أنه لا يوجد نموذج واحد يمثل قيداً ضاغطاً يشل حركة الإنسان فى تشكيل شخصيته وتنمية ذاته وفق طبيعته ومزاجه ومطالبه ... لقد كان بين المسلمين من اتجهوا للآخرة بدرجات ، ومن اتجهوا للدنيا بدرجات ، ومن جمعوا بينهما بدرجات .

المثاليون يتمسكون حرفياً بما كان يفعله الرسول سواء أكان الفعل متصلاً بدينه أم بحياته الخاصة ... فى الزى والهيئة والطعام والشراب ، فهم محمديون فى كل شىء حتى كان منهم من تتبع خطوات رسول الله صلى الله عليه وسلم فى طرقات المدينة ، فلم يكونوا يضعون أقدامهم إلا فى مواطىء دهستها من قبل أقدام الرسول ، باعتبار أن المحب يتقمص فى كل شىء شخصية حبيبه ، ويفعل ما كان يفعله .. وفى عصرنا نجد طائفة نشطة تحيى هذا النهج السلوكى ، وتتمسك باللحية والجلباب والسواك كرموز للشخصية الإسلامية فى ظاهرها ، والتى تلتزم فى باطنها بعقيدة توحيد وقيم تعبد .

والواقعيون فيما يتصل بالدين والدنيا لا يأخذون بالتوحيد القياسى وإنما بالتنوع الأناسى ، ذلك التنوع الذى يراعى الخصوصيات والمتغيرات ... رخص الدين ليست عبثاً ، إنها تيسير للناس . والأحكام المتبدلة التى تتغير مع المصالح والأعراف هى من روح الإسلام . وبشرية الرسول فى حياته الخاصة لا تمسح بشريات الأفراد ، ونموذج الحياة فى عصره لا يجمد إبداعات الحياة فى كل عصر وجيل .

وهذا ما عرفه الإسلام فى واقعه الاجتماعى المعاش ، تنوعت حضارات المسلمين واختلفوا فى الهيئات والتنظيمات وأساليب الحياة .

كان الرسول صلى الله عليه وسلم يصوم كثيراً وفى تواصل ، وينهى الناس عن تقليده ، فهم ليسوا مثله ، إنه يبيت عند ربه يطعمه ويسقيه . وكان صلى الله عليه وسلم يبدل كثيراً من لباسه حتى لا يأخذ الناس عنه بشكل واحد لا تبديل معه . وإذا كان صلى الله عليه وسلم تمضى به الشهور فلا توقد فى أبياته نار ، وإنما يعيش وأهله على الأسودين : التمر والماء ، فإن من صحابته من كان يرفل فى النعيم ، ويقبل على طيبات الحياة ، ويقول إنها من نعم الله . كما كان مالك بن أنس ، وهو الإمام المتبوع ، يكره حلق الشارب ويراه مُثْلَة[١٢٦] .

إن الدعوة لشخصية مثالية تغالى فى متطلباتها ، وتنسخ ذوات الأفراد ، هى دعوة للمستحيل ، قصيرة الأجل لا تدوم مع الحياة ؛ لأنها تتجاهل الواقع ، وتنكر الطبيعة البشرية المجبولة على الشهوات ، والمعرضة لارتكاب الخطايا والأخطاء .

أما الدعوة المثالية التى تقوم بالواقع ، وتسمو به نحو غايات وكمالات فى حدود الممكن والمستطاع ، فهى دعوة للنهضة والتقدم مادياً ومعنوياً ، ونحن معها لأنها ارتفاع بالحياة وبالبشر .

٣ – الشخصية بين السلفية والعصرية :

وإذا كنا من الواقع فى حياة الناس ، فإن هذا الواقع المعاصر الذى نعيشه قد تغير بنا ومن حولنا فى كل شىء ، ومن ثم فإن الشخصية التى نربيها يجب أن تكون من نبت عصرها ومتكيفة معه ، لكن فى إطار إسلامى له فلسفته العصرية والتى يواجه بها تحديات الزمن .

ولِم نربط حياتنا العصرية بالإسلام ؟ لأننا أمة مسلمة ، رضيت بالله رباً ، وبالرسول إماماً ، وبالقرآن دستوراً . أنشأها الإسلام أول مرة ، وقادر على أن يبعثها من جديد كما كانت أول مرة ، قوة ورحمة ، وعلماً وعملاً ، خيراً وعدلاً ، هداية وقيادة .

وليس البعث الإسلامى إعادة حياة مضت ، فالماضى لا يعود ، ولا يغطى المستقبل بأحيائه وأشيائه . ولكن البعث إعادة مقومات تنهض بها الحياة .. الحياة التى تتفوق فى عصرها ، وتعز بأهلها ، وتتقدم بإبداعها .

ومقومات الحياة كما علمنا الإسلام : عقيدة مؤمنة ، وشريعة حاكمة ، وقيم خالدة ، وعقل مرشد ، وعمل منتج ، ونظم محكمة . ولا قوام لهذه المقومات إلا بإنسان أُعِد بها ولها ، يعيش بأمته ، هو منها وهى له .

والشخصية العصرية ليست شخصية سلفية ، حتى وإن كان فى السلف نبى قدوة ورجال عظام قدموا خير المثل لأمتهم وإنسانيتهم ، فلكل عصر رجاله . والأسلاف هم الذين علمونا مأثور حكمهم :

ـ لا تكرهوا أبناءكم على أخلاقكم ، فقد خلقوا لزمان غير زمانكم .

ـ علموا أولادكم غير ما تعلمتم ، فإنهم سيعيشون لعصر غير عصركم .

ـ الناس بزمانهم أشبه منهم بآبائهم .

ـ لا تعادوا الأيام فتعاديكم .

ـ من كابر الزمان غُلِب[١٢٧] .

والفكرة التى تشدنا إلى قرن الرسول صلى الله عليه وسلم باعتباره خير القرون ، ثم الذى يليه كأحسن مما يليه ، فكرة أسيء فهمها ... إنه خير بالنبوة والهداية ، والنبوة قائمة فينا ، مادامت سُنن النبى تتعاقب مع الأجيال حتى يرث الله الأرض ومن عليها . والرسول لا يقطع بنقص الخير فى أمته ، فأمته « كالمطر لا يدرى أنفعه أوله أم آخره » . ويقرر مؤكداً : « فى كل قرن من أمتى سابقون » . وليس السبق مرتبطاً بقرن أول أو بقرون أولى تقف عندها حركة الحياة فلا تقدم بعدها .

إن الإسلام يشهد أزمان اغتراب وابتعاث ، وتتفاضل القرون فيما بينها ، ليس بالتعاقب الزمنى ، وإنما بقربها أو بعدها من مبادىء الإسلام ، وقدرتها على تجسيدها فى الحياة . وهذا التجسيد عمل ثقافى أو حضارى . ولكل عصر ثقافته التى تطبع الناس بطباعها صالحاً كان أم فاسداً . ولقد قرر الماوردى مثل كثيرين غيره بأن صلاح الدنيا مصلح لأهلها ، وفسادها يؤثر فى فسادهم وينعكس عليهم ، ويؤكد بأنه « قد وجد ذلك فى مشاهد الحال تجربة وعرفاً » ، وينشد لابن دُريد[١٢٨] :

الناس مثل زمانهم ... قد الحذاء على مثاله
ورجال دهرك مثل دهـ ... ـرك فى تقلبه وحاله
وكذا إذا فسد الزمـا ... ن جرّى الفساد على رجاله

والسلفية ليست بالضرورة مرادفة للدين ، فهناك مثلنا متدينون يأخذون بثقافة العصر وهى من مصادر مختلفة شرقية وغربية ، دون أن يتخلوا عن مُثُل الدين وقيمه وتعاليمه . إن السلفية نزعة أو اتجاه يصطبغ بالتقليدية والمحافظة ، وينفر من كل جديد ، ويمشى مع العرف والعادة . وكثير من التقاليد أو العادات التى أخذت بها المجتمعات الإسلامية فى عصور التطور التاريخى ليست هى الدين وإن عبرت بها عن الدين ... فحبس المرأة فى البيت خادمة لزوجها ومربية

لأطفالها ، ليس أمراً دينياً ولكنه استحسان دينى تمسكت به بعض المجتمعات فى عصور التأخر الحضارى التى جمدت شخصية المرأة وحولتها إلى عنصر داخلى فى مجتمع الحريم ، أو إلى قطعة من متاع البيت .. وتعدد الزوجات دون ضابط ، وفوضى التسرى ، لم يكن واجباً دينياً يتقرب به الرجل إلى الله ، ولكن كان تقليداً يتمشى مع مزاج مجتمع رجالى مستبد عاش لغرائزه وشهواته . والسلبية التى حجزت الناس أمام الأحداث فسحقتهم لم تكن إيماناً بقضاء الله وقدره ، وإنما كانت تواكلية غبية عبرت عن ضياع العزة والكرامة لأمة أصولية صنعت الأحداث وحركت العالم وسجلت وقائع التاريخ .

ونحن إذ نرفض هذه السلفية التى ترادف التزمت والرجعية ، فنحن لا نخرج من تراثنا أو ديننا ، ولا نتنكر لقيم أسلافنا ... لقد عاشوا حياتهم فى ماضيهم كما صنعوها ، ولا نريد لهم أن يحكمونا فى حاضرنا ، وهم أموات ، بل نريد أن نعيش حياتنا كما نصنعها ، ونحن وهم مسلمون ، يحكمنا دين خالد يمشى مع الحياة فى كل زمان ومكان .

الشخصية التى نربيها إذا هى شخصية إسلامية عصرية :
تحيا وتمشى بثوابت لا تتغير ، وهذه هى إسلاميتها ،
وتتجدد مع الحيـاة وتتطور ، وهذه هى عصريتها .

٤ – الشخصية بين الدينية والعلمية :

إذا كان الإسلام يحكم بالعقل ويهتدى به ، ويقدر العلم ويمشى معه ، فإن فريقاً من المسلمين ، وعلى امتداد العصور كانوا يعطلون وظيفة العقل ويُخمدون أنفاسه باسم الدين مدعين أنه لا وجود للعقل مع الدين . قال أبو عِمْران الزاهد(١٢٩) :

معارضة الشرع بالعقل زيغ   عليه يقيس به من فتن
تُعُبِّدت بالشرع فاحكم به   على العقل إياك أن تُفتتن
وبالشرع يفرِّق بين الهوى   وبين الحِجَىَ كل عبد فطن

على أن آخرين كثيرين كابن رشد وابن تيمية رفعوا التعارض بين العقل والشرع ، بل وكان منهم من حكموا العقل فى كل شىء بما لا يناقض أصول العقيدة وثوابت العبادة . وأصول العقيدة مصدرها الوحى وإخبارها عن الغيبيات التى نؤمن بها ولا نحكم فيها عقلاً ، وكذلك ثوابت العبادة فهى فرائض أمرنا بها ولا نجادل فيها . وفيما عدا ذلك كان للعقل مجال وحكم حتى فى ذات الله وكيفيات العبادة ... فلقد اختلف المسلمون فرقاً لاختلافهم فى إدراك ذات الله وحقيقة صفاته ، كما اختلفوا مذاهب بسبب اجتهاداتهم العقلية فى مسائل الفقه المحيطة بكل العبادات .

وكان من المسلمين من وضعوا العقل فوق النقل إذا ما اصطدم النقل فى ظاهر نصوصه بحقيقة علمية تتصل بظواهر الحياة والاجتماع والطبيعة ، واجتهدوا فى تأويل النص ليخضع لحكم العقل ، آخذين فى اعتبارهم أن للنص غاية يجب أن يدركها العقل وبها تتحقق مقاصد الإسلام ومصلحة المسلمين .

والعقل هنا يتمم الوحى ويكمله . والعقل من خلق الله وبه محاسبون وعنه مسئولون . وإذا كان الإسلام دين خلود ، فإن خلوده يعنى مسايرته واستيعابه لكل تقدم يأتى به الزمان ، ولن يكون ذلك إلا بالعقل وما يصنعه من علم ومعرفة وحضارة .

نقول ذلك لأنه يوجد فى عصرنا من المسلمين من يمشى بردة تربوية فى شأن التنمية البشرية ويحجر عليها باسم المثالية والسلفية ، باسم المحافظة على الدين ، كارهاً للتطور الذى يكتسب الشخصية ما تفرضه وقائع الحياة ومطالب العصر ... عندما استبدلت القبعة بالطربوش ، والحلل الإفرنجية بالجلابيب ، أفتى بعض الفقهاء بأن ذلك كفر « لأن من تشبه بقوم صار منهم » ، وكأن الطربوش أو الجلباب رموز إسلامية مشت بها السنة فى كل جيل . وعندما أدخلت التنظيمات الحديثة ، ودرست العلوم العصرية ، أفتوا كذلك بحرمتها وعادوها ، وربطوها بقطار البدع الضالة والمضلة .

كيف نربى إذاً شخصية إسلامية متطورة ، تعيش فى مستوى حضارة العصر وتبدع فيها ؟ كيف نربى إنساناً له عقل أوروبى أو غربى وله قلب مسلم تقى نقى ؟؟

لقد أصبحنا نحن المسلمين ، نعيش عالة على غيرنا ، ومع ذلك لا نستحى أن نجرمهم فيما أبدعوا فيه وأفادونا منه غذاء وكساء وصناعة وطباً وعلماً وفى كل أمور الحياة ... فى أوائل هذا القرن وقف الشيخ المصلح المستنير السيد محمد رشيد رضا يقاوم تشنجات التيار المحافظ أو بمعنى أصح التزمت المعادى للتطور ، واستخدم مجلته « المنار » ليرسل من خلالها أفكاراً مشعة تبدد ظلمات الجهل والتخلف ، كتب يقول :

« نحن المسلمين منحطون اليوم فى كل شىء ، ومحتاجون إلى مجاراة (الغرب) فى كل ما هم فيه من التقدم الاجتماعى والمدنى والعسكرى . ويتوقف ذلك على علوم وفنون وأعمال وصناعات ... والصنائع ركن من أركان المعيشة الإنسانية لا يستغنى عنها البشر ، وهى ترتقى بترقى طور الأمة ... وفى هذه الأزمنة بنيت فيها الصنائع على أسس العلوم الطبيعية والرياضية والاقتصادية ... (ويندد بموقف المسلمين الذين) يعتقدون أن العلوم الطبيعية والرياضية كفر »(١٣٠)

ويدعو المسلمين إلى إنشاء المدارس على النمط الأوربى ، على أن تجمع بين علم الدين وما

يلزم من علوم الدنيا ، رافضاً المواقف السلبية التى تحذر المسلمين من التشبه بالأجانب ، مستدلاً بفعل الرسول صلى الله عليه وسلم عندما « لبس الجبة الرومية والطيالسة الكسروية ، وحفر الخنادق حول المدينة على عادة المجوس »[١٣١] ، بل ويدعو إلى التعجيل بتحديث التعليم لمجاوزة التخلف المهلك ، فيقول :

« يجب أن تكون عنايتنا بتربية المدارس أشد من عناية غيرنا لأننا وقد تعذرت علينا التربية الأساسية (فى البيوت) بجهل نسائنا ، نربى تلاميذ سرى الفساد إلى أخلاقهم ، والخرافات إلى عقولهم ، ولكننا لم نقم بهذا الواجب »[١٣٢] .

ويرفع سلطان العلم فى مفهومه الغربى الحديث ، ولا يجد مفراً من الإيمان به والسعى الجاد إلى تحصيله وإلا هلكنا فى دنيا الأحياء ، كتب يقول :

« نحن نعيش فى هذا الزمن تحت سلطان العلم الذى وضع يده على كل شيء فى الوجود . وضع يده على الزراعة والصناعة والتجارة .. على الأخلاق والروابط الاجتماعية ... على السياسة وتدبير الممالك ... على حركات نفوسنا . فإن لم نُحسن التفاهم بيننا وبين هذا السلطان القادر ، يستحيل علينا أن نعيش زمانه . ولا واسطة لهذا التفاهم إلا المدرسة »[١٣٣] .

وقرن هذا الشيخ المستنير العلم بالعمل ، والدعوة بالتطبيق ، فأنشأ عدداً من الجمعيات والمدارس . وانطلق بحركته الإصلاحية بكل قوة ، لا يعادى العلم الغربى باسم الدين ، ولا يحارب التقدم باسم المحافظة .. وللأسف نجد اليوم كثيراً من شيوخ الدين يحقرون تصريحاً أو تلميحاً كل إبداع علمى أو حضارى جاء به الغرب ، ولا يرون فيه إلا مادية ملحدة ... يجسدون ما فى الغرب من سلبيات ، ويخفون أو يشوهون ما فيه من إيجابيات .

قرأت لشيخ كبير نصاً أخذه عن شيخ آخر كبير ، أخذه من صحيفة ، وأسقطا عليه هذه الرؤية الظالمة . يقول النص :

« إن أحد العلماء رد جسم الإنسان إلى العناصر الأساسية فيه ، فخرج بالنتائج الآتية :
إذا جئنا بإنسان زنته مائة وأربعون رطلاً وغلغلنا النظر فى تكوينه ، وجدنا بدنه يحتوى على المواد الآتية :

- قدر من الدهن يكفى لصنع سبع قطع من الصابون .
- قدر من الكربون يكفى لصنع سبعة أقلام رصاص .
- قدر من الفوسفور يكفى لصنع رؤوس مائة وعشرين عود ثقاب .
- قدر من ملح المغنسيوم يصلح جرعة واحدة لأحد المسهلات .

ــ قدر من الحديد يمكن عمل مسمار متوسط الحجم منه .
ــ قدر من الجير يكفى لتبييض بيت للدجاج .
ــ قدر من الكبريت يطهر جلد كلب واحد من البراغيث التى تسكن شعره
ــ قدر من الماء يملأ برميلاً سعته عشرة جالونات .

ويعلق شيخانا الفاضلان بقولهما : « وهذه المواد تشترى من الأسواق بمبلغ من المال يساوى خمسين أو ستين قرشاً مصرياً . وتلك هى قيمة الإنسان المادية » .

وهكذا شوهنا قيمة هذا الكشف العلمى الذى استطاع أن يحلل العناصر التركيبية فى الجسم البشرى ، تحليلاً دقيقاً أعطى لكل منها قدرها الكمى ، ووظيفته النوعية ، بما أدى إلى تقدم مذهل فى الطب والعلاج ، وأطال من عمر الإنسان ومتعه بالصحة والعافية ... ورددنا كل ما فى هذا الكشف أو التحليل إلى قيمة مادية تافهة لا تساوى شيئاً .

ما أبعدنا عن الإسلام وإنصافه وقد دعانا ألا نبخس الناس أشياءهم ، وأمرنا بالعدل قائلاً : ﴿ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا﴾ .. إن الغربيين هم الذين خلفوا أوائل المسلمين رافعى لواء الحرية والكرامة والحقوق الإنسانية . وهم وإن لم يؤمنوا بالدين كما نؤمن إلا أنهم يؤمنون بالإنسان كذات مصونة ، تعيش حياتها مادياً ومعنوياً ، فردياً واجتماعياً على نحو متكامل ، وليسوا كما نظلمهم يعيشون ــ كحشرات أو كحيوانات ــ حياة مادية لا وزن لها ولا قيمة .

كم كنت أتمنى أن يكون مثل هذا الكشف العلمى من صنع مسلمين قرأوا قوله تعالى : ﴿ وفى أنفسكم أفلا تبصرون ﴾ ، فيبصرون بعين العلم والحقيقة ، ما يكشف عن تركيب الإنسان . ولكن بدلاً من هذا الكشف والترهب فى محراب العلم ، رحنا نسخر من الآخرين وهم يصنعون لنا التقدم والحياة ، واكتفينا نحن باجترار أحاديث أو آثار بحاجة إلى جهد عقلى يعقليها من المعانى ما يستسيغه العلم الحديث[١٣٤] .

إن تربيتنا لشخصية إسلامية عصرية ، لن تكون إلا فى إطار واسع يأخذ بالعلم والدين ، ويمشى مع العقل وحكمته وتجاربه فى كل مكان .

المدارس واستقالة المربين :

أشرنا فى مقدمة هذه الدراسة إلى ضياع الشخصية الإسلامية فى مقوماتها الأساسية بحيث لم يعد لها وجود إيجابى له فاعليته الحضارية فى هذا العصر ... ومن ثم فقد تحركت همم المصلحين لصياغة نظم تربوية إسلامية لها فلسفتها الخاصة فى تنمية البشر[١٣٥] .

وهذا البعث التربوى الإسلامى يأتى فى وقت أجدبت فيه التربية على الصعيد العالمى بحيث مثلت أزمة كبرى دعت كثيراً من النقاد التربويين إلى المطالبة بهدم المدارس وتحرير المجتمعات منها ؛ لأنها لم تعد تصلح لأداء وظائفها التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ولم يعد يجدى معها أى علاج ... لقد شاخت واستفحلت بها العلل المزمنة ، وآن لها أن تموت وأن تريح الناس من شرورها ، فلا تبيع لهم الأوهام باسم العلم ، كما كانت كنيسة الأمس تبيع لهم الأوهام باسم الدين .

وهذه الأزمة الكبرى نحس بها كأشد ما تكون فى بلادنا الإسلامية شأنها شأن غيرها من البلاد النامية ، فالمدارس فى المجتمع كالأسر فى البيوت ، أصبحت لا تربى . لقد استقال المربون من آباء ومعلمين ، ونفضوا أيديهم من وظائفهم التربوية دون إعلان رسمى أو صريح . اكتفى المعلمون فى ممارستهم المهنية بوظيفة تعليمية قاصرة ومشوهة . والآباء من رجال ونساء يعملون خارج البيوت ، ويعودون إليه متعبين للنوم والراحة ، وأرسلوا بصغارهم إلى دور حضانة ورياض أطفال ومدارس تعليم ، لا أقول إنها تربى الأولاد بالجملة ، ولكنها تحجزهم ساعات من نهار يرجعون بعدها بأجسام مهدودة وعقول مكدودة يعانون من سوء التشكيل .

والناتج أفراد نبتوا كالطفيليات التى تنمو عشوائياً دون ضبط أو تهذيب ، ونموهم ضد أنفسهم وضد مجتمعهم ، نمو تعرفه مشكلات جنوح الأحداث وعنف الشباب ، وتطرف الجماعات ، وتحلل الأخلاق ، وأمراض سوء التكيف ، والإحباط ، واللامبالاة ، والسلبية والتسيب ، وغير ذلك من ظواهر مَرَضية تعانى منها المجتمعات الحديثة التى تجنى الثمرات المرة لهذه التربية السيئة .

عودة إلى التربية :

أول خطوة فى طريق الإصلاح التربوى لنظم التعليم المعاصرة تتمثل فى تجسيد الوظيفة التربوية للمدرسة والتى أهملت أو أبعدت خارج حدود العمل المدرسى . يجب أن تتقدم التربية وأن تكون لها الأولوية على التعليم . وقديماً كان الخليفة عمر بن الخطاب يأمر المسلمين بقوله : « تأدبوا ثم تعلموا » ، كما ردد المسلمون شعار : « أدب العلم أكبر من العلم »[(١٣٦)] .

وليست التربية مجرد قيم مصاحبة للتعليم وتأتى فى سياق عرضى أو شكلى أو سلبى أو مشوه ممسوخ . ولكن التربية فلسفة وسياسة وأصول ومحتويات وطرائق وأساليب ومناخ . وهى باختصار حياة مدرسية ومجتمعية مخططة ومقومة ، والتعليم داخل ضمن عملياتها وأنشطتها ويخدم أهدافها ووظائفها .

والشخصية موضوع التربية هى التى تتشكل فى أبعادها الفيزيقية والعقلية والنفسية واليدوية والاجتماعية والدينية . وهذا المفهوم الشامل لتربية الشخصية لم يكن غريباً - كما رأينا - عند اسلافنا من علماء المسلمين ، ومن سبقهم من الجاهليين . لقد كانوا يطلقون لقب « الكامل » على كل شخص مثقف يحذق القراءة والكتابة ، ويعرف الرمى بالقوس والنشاب ، ويتقن السباحة[(١٣٧)] .

ولقد أثبتت التجارب حديثاً أن الخصائص البدنية اشتراطات ضرورية لنمو الجسم ، وأن العلل الجسمية مؤثرة ومشكِّلة فى معظم الأحوال للعلل النفسية ، كما أن وظائف المخ مرتبطة بالأحداث الجسمية ، وأن سلوك الإنسان الخاص والمعبر عن ذاتيته هو نِتاج الشخصية كوَحدة عضوية متفاعلة بكل عناصرها مع المواقف الحياتية التى يتعرض لها .

وسوف نتعرض فى الصفحات القادمة لتربية الأبعاد التى تتكامل فى تنمية الشخصية الإسلامية كشخصية سوية فاعلة فى حياتها العصرية .

البعد الفيزيقى فى التربية :

هذا البعد شبه مهمل فى تربيتنا المعاصرة، وأصبحت أكثر المدارس شبه عاطلة من الرياضة واللعب الهادف ، فلا ملاعب متنوعة وكافية ، ولا تجهيزات لازمة ولا تنمية قدرات بدنية ، ولا عناية بلياقة جسمية . وقد تكون أزمة المال سبباً فى هذا الإهمال . لكن المشكلة الحقيقية تتمثل فى أزمة الوعى بأهمية الرياضة فى تكوين الشخصية السوية ، فليس نادراً أن تتحول دروس التربية الرياضية إذا كان لها مكان فى جدول الدراسة إلى أوقات استراحة أو فراغ تعليمى ، أو على العكس تستغل فى أنشطة دراسية يجور عليها مدرسو المواد العلمية بحجة أنه لا وقت للعب . وتحت ضغوط التنافس من أجل النجاح والحصول على درجات فى المواد الدراسية التى يعتبرونها أكثر أهمية ، والمواصلة إلى اللحاق بالمراحل العليا ، تتحول المدارس إلى « سوربونات » صغيرة لا تشتغل إلا بالعلم الأكاديمى .

لقد كان أسلافنا يرددون مع غيرهم حكمتهم الرشيدة : « العقل السليم فى الجسم السليم » ، ولحيوية الرياضة طالب ابن مسكويه أن يُعَوِّد الصبى على « المشى والحركة والركوب والرياضة حتى لا يتعود أضدادها »[(١٣٨)] . وبالمثل طالب الغزالى لطفل الكُتاب أن « يعود فى بعض النهار المشى والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل »[(١٣٩)] . إنه يردد نفس عبارة ابن مسكويه لأداء نفس الوظيفة فى تنشيط اللعب للبدن المرهق ، ولراحة الأعصاب المشدود ، وللترفيه عن النفس المثقلة . وهذا ما فصله الغزالى فى موضع آخر ، حيث قال :

« ينبغى أن يؤذن له (الطفل) بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبًا جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب ، بحيث لا يتعب من اللعب ، فإن منْعَ الصبى من اللعب وإرهاقه بالتعلم دائماً يميت قلبه ، ويبطل ذكاؤه ، وينغص عليه العيش ، حتى يطلب الحيلة فى الخلاص منه »[١٤٠] .

صحيح أنه لم تكن فى مؤسساتنا التعليمية القديمة (كتاتيب أو مدارس) ملاعب ملحقة بها ، و لم يكن يعمل بها أساتذة تربية رياضية مؤهلون ومتفرغون على النحو الذى نعرفه اليوم ، ولكن المجتمع بكل مؤسساته وأنظمته وتقاليده وأعرافه كان يقدم للصغار وللشباب تربية رياضية وعسكرية تتناسب وأعمارهم .

كان الآباء ملزمين بتعليم أولادهم « السباحة والرماية وركوب الخيل » ، وكان هذا الإلزام من الدين الذى يتطلب تكوين رجال أشداء وأمة مجاهدة تفتح الدنيا باسم الله . وكان الآباء يقومون بذلك التعليم بأنفسهم إذا كانت لهم الكفاءة أو كان لهم الفراغ ، وبعضهم من الموسرين كانوا يستقدمون مؤدبين خصوصيين لتعليم هذه الفنون الرياضية . وقد مرت بنا توصية الحجاج بن يوسف الثقفى لمعلم ولده والتى تؤكد أهمية تعليم السباحة وتفضيلها على الكتابة .

وكان من عادة الأنصار أن يجتمعوا كباراً وصغاراً فيما بين العشائين بالمدينة للرمى وتعلم الرمى . وكان من التقاليد الجميلة لأهل مدينة ساوة إذا حل فصل الربيع أن يخرج عدد كبير من الغلمان قد يصل إلى ثلاثمائة فرد ، وذلك بعد صلاة الجمعة ، إلى ساحة كبيرة بالمدينة للملاكمة وإجراء مباريات ومنافسات وتدريبات[١٤١] .

وكذلك كان أهل دمشق يخرجون كل يوم سبت إلى الميدان الأخضر حيث تجرى به كل أنواع الرياضة من مصارعة وركض وسباق خيل[١٤٢] .

ولقد فصل ابن سينا أنواع الرياضة التى كان يمارسها الصغار والشباب من المسلمين ، فقال : « ومن أصناف الرياضة اللطيفة اللينة الترجح فى الأراجيح والمهود قائماً وقاعداً ومضطجعاً ، وركوب الزوارق والسماريات . وأقوى من ذلك ركوب الخيل والجمال والعماريات وركوب العجل . ومن الرياضات القوية الميدانية (الشد) ، ومنها مجاهدة الظل والتصفيق بالكفين والظفر والزج واللعب بالكرة الكبيرة والصغيرة واللعب بالصولجان واللعب بالطبطاب والمصارعة وإشالة الحجر وركض الخيل واستقطافها والمباطشة بأنواعها » ومنها المصارعة وأنواع السباقات بين الأفراد[١٤٣] .

كما وضح البَلَوىّ طبيعةَ الألعاب المختلفة التى كان يمارسها الصبيان فى الشارع ، وذكر

منها : « لعبة المُفايَلَة باستخدام التراب وإخفاء شيء منه ، والخطرة وهى لعبة بالمخراق ، والخراج وهى لعبة يمسك فيها أحدهم شيئاً بيده ويقول لسائرهم أخرجوا ما فى يدى ، ولعبة الضب وهى أن يصور الضب فى الأرض ثم يحول أحدهم وجهه ويقول ضع يدك على صورة الضب ، ثم يقال على أى موضع من الضب وضعته فإن أصاب قمر ، ومن الألعاب كذلك لعبة العرجار ولعبة النقيرى »[١٤٤] .

أما الكبار فكانت لهم تدريبات تمكنهم من الدخول والفوز فى المباريات الرياضية التى احتلت عند المسلمين منزلة كبيرة كما يقول ريسلر . ويضيف أنهم « كانوا يمارسون بانتظام الملاكمة والمصارعة والألعاب الرياضية والمبارزة بالسلاح الأبيض والقوس والرمح والفروسية ... وإذا كان سباق الخيل فيما سلف ذا فائدة عظيمة فإن الصيد كان يشكل أكثر المسليات شأناً »[١٤٥] .

وإذا كان الاهتمام بالرياضة فى أنواعها المختلفة ظاهرة مألوفة وشائعة ومحترمة فى المجتمعات الإسلامية التى عاشت عصور حضارتها الزاهية ، فإن المسلمين فى عصورهم المتأخرة جهلوها أو أهملوها ، كما جهلوا أو أهملوا كل مقومات الحياة . كان الأزهر فى جامعته ومعاهده الثانوية والابتدائية ، لا يعترف بالرياضة كنشاط هادف ، وخلت كل مؤسساته التعليمية على كافة المستويات والمراحل مما عرفته الجامعات والمدارس المصرية المدنية من منشآت وأنشطة رياضية ، وكأن الدين ضد اللعب وتنمية البدن ولياقة البنية .

وإذا كانت الجامعات والمدارس المصرية قد شهدت انتكاسة مخزية فى مجال التربية الرياضية ؛ فإن المجتمع لم يعوض هذا النقص إذ لا يوجد فى مصر غير عدد قليل من الأندية الرياضية مزودة بملاعب وتجهيزات ومدربين ، وتنشأ بها فرق من المحترفين أو الهواة ، ولا يلتحق بها غير فئة من أبناء الأسر البرجوازية . أما عامة الشعب فليست لهم مؤسسات رياضية يمكنها أن تنمى القدرات البدنية لجماهير أهلكتها الأشغال أو المخدرات أو سوء التغذية ، وتكتفى من الرياضة بالمشاهدة السلبية لمباريات كبرى على أرض الملاعب أو تُنقل على شاشات التليفزيون .

وبالمقارنة فإن الدول المتقدمة تدخل الرياضة فى صلب التربية ، وتصبح مكوناً أساسياً من مكونات التنمية البشرية ، وتزود المدارس بكل ما يلزمها من إمكانات مادية وفنية ، كما تنشىء فى كل حى أو مدينة حمامات سباحة وساحات لتعليم الفروسية وركوب الخيل وسباقها ، وصالات جمينازيوم ، وتنظم مهرجانات ومباريات وأعياد للرياضة ، ومن ثم فالرياضة جزء جوهرى فى نسيج الحياة اليومية لكل فرد . ولا يخلو أى بيت من أدوات

رياضة ، كما لا يهمل أى فرد أن يمارس فى بيته تمارين رياضية فى الصباح أو فى المساء ، حتى المعوقون لا يحرمون من ممارسة أنواع من الرياضة تناسبهم وتشبع حاجاتهم ، وتنظم لهم مباريات ولقاءات عامة مثل غيرهم من العاديين أو الأسوياء .

والبعد الفيزيقى فى التربية لا يقتصر فقط على ممارسة أنشطة رياضية وظيفية ، وإنما يتضمن كذلك إشرافاً صحياً على سلامة الأبدان ، وتعليم التلاميذ أصول النظافة ، ومراعاة القواعد والعادات الصحية فى الغذاء والدراسة والعمل والراحة والنوم .

وأى تربية مدرسية لا تراعى هذه الجوانب فإنها تنسف قواعد بنيانها التربوى والتعليمى ، ولا يغفر لها أنها تقوم بوظائف أخرى تتصل بالجسم وعافيته ؛ لأنها بجهلها أو إهمالها تهدم فى الإنسان بنيانه الفيزيقى وبدونه لا يكون الإنسان إنساناً .

البعد العقلى فى التربية :

وقد يبدو أن مدارسنا العصرية ناجحة فى هذا البعد ، فكل تعليمها يخاطب العقل ويحشوه بكم هائل من المعلومات يلدها العلم وتفجرها المعرفة . ولكن للأسف فهذا البعد فى التربية المدرسية خادع ومضلل .

إن مدارسنا تسير فى الواقع مع تقليد قديم سيىء كمدارس الغرب المسيحى فى اهتمامها بالطريقة اللفظية والتى تنمى ذاكرة آلية نشطة فى اختزان ثقافة خامدة لا تنتج غير أفكار عقيمة أو ميتة . وقد طالبها مونتانى Montaigne بأن تنمى عقلاً وظيفياً بقدراته ، لا أن تحشو مخاً مثقلاً بمعلوماته ، وقال عبارته المشهورة :

Une tete bien faite vaut mieux qu'une tete bien pleine .

وقد سبقه الماوردى فى العالم الإسلامى فذم هذا النوع من التعليم التحصيلى الذى يخرج متعلماً لا يملك غير ذاكرة حافظة شأنها شأن الكتاب الجامد « لا يدفع شبهة ولا يؤيد حجة »(١٤٦) . وكان الشيخ رشيد رضا من أشد الناقدين لهذا النوع من التعليم الشكلى أو السلبى والذى لا يرتقى إلى مستوى التربية فى شمولها وتكاملها ، فهو تعليم يهمل « تربية الجسم والنفس والعقل » . وإذا كانت المدرسة تدعى أن التربية العقلية وظيفتها الأولى ، فهو يراها مقصرة فى هذا الجانب ، ويرشدها إلى ما ينبغى أن تكون عليه فيقول : « وإنما أعنى بالتربية العقلية أن يتوخى فى أسلوب التعليم استقلال عقول الطلاب فى الفهم والحكم فى المسائل وتحرير الحقائق وألا يعودوا أخذ المسائل العلمية بالتسليم والتقليد »(١٤٧) .

وهذه اللغة لا تبعد عن لغتنا العصرية فى تجسيد هدفية التنمية العقلية والتى تعمل لتكوين

عقل ناقد مبتكر حر .. لقد كثرت المباحث التربوية التى تعالج تنمية الذكاء عند أطفال المدارس ليقوم بوظائفه فى تصور خلاق ، وتفكير منهجى وحل مشكلات واقعية أو مثارة ، وإحكام الملاحظة الموضوعية ، وإصدار أحكام نقدية تقوم على التحليل والمنطق العلمى . كما خرجت إلى حيز الممارسة التربوية أساليب لها فعاليتها فى تنمية هذه القدرات مثل أسلوب القدح الذهنى أو العصف الفكرى Brainstorming ، وجماعة الأزيز Buzz - group ، وأسلوب المحاكاة Simulation ، وتمثيل الدور Role playing وغيرها(١٤٨) .

وهذه الأساليب بحاجة إلى مادة عقلية تشتغل بها فى تنمية القدرات العقلية ، ومن ثم فإن العلم فى أجناسه المختلفة من طبيعية ورياضية وإنسانية واجتماعية ، يصبح فى قوانينه وحقائقه المادة المكونة للعقل . وهذا ينيط بالمدرسة أو التربية مهمة إخصاب الثقافة العلمية فى مستوى فكرى راق يتحدى قدرات العقل ويغذيها . وقد اهتمت الدول المتقدمة بتطوير العلوم وتحديث طرائق تدريسها ، ووضع برامج متقدمة ، وإخراج كتب قيمة تعرفها مراحل التعليم ابتداء من المدرسة الابتدائية التى لم تعد تهمش الثقافة أو تسطح المعرفة ، فالطفولة ليست جهالة ، واحترام عقل الصغير لا يعنى تركه كالحمير . لقد أدخلت المدرسة الابتدائية من المواد التى تنمى عقل الصغار ما كان مخصصاً فى الجامعات لتثقيف الكبار كالبيولوجى والرياضيات والفيزياء .

وحتى تجد مثل هذه الأهداف والأساليب فرص تحقيقها وممارستها فى مدارسنا الإسلامية ، فإنه لابد من إيجاد وإعداد مربين مؤهلين بكفاية لا ينحصر دورهم الوظيفى فى تلقين تعليمى وإنما فى تكوين عقلى ، نشط وإيجابى ، يرق بالفكر والعلم ، ويبتكر فى حياة متخلفة مأزومة بحاجة إلى موهوبين يجددون ويطورون .

ويصبح من الضرورة تغيير نظم الامتحانات التقليدية التى تؤكد أهمية الحفظ والاستظهار ، وتبديل القيم الوظيفية للشهادة المدرسية بقيم رمزية ليس لها غناء أو نفع فى دنيا العمل والإنتاج ، وتنمية القيم التربوية التى تعزز واقعية التعليم ، وإيجابية المتعلم ، وتفتح الملكات ، وتقبل النقد ، واحترام حرية التعبير .

البعد النفسى فى التربية :

وهذا الجانب قد أسيء فهمه فى تربية الشخصية عند جماعات إسلامية كان لها تأثير كبير فى أوساط الجماهير كطرق الصوفية أو جماعة الحنابلة على سبيل المثال . فالنفس كانت رمزاً للشهوات المذمومة والصفات المهلكة .

يتكلم الغزالى الصوفى عن « حقيقة النفس » فيقول : « هى محل الأخلاق المذمومة

المعلولة » ويسرد صفاتها فيقول : « أمارة بالسوء خائنة كافرة جاحدة مشركة » ، ويؤيد رأيه هذا بآيات وأحاديث تنسجم مع عقيدته الصوفية ثم يستطرد « فإن قيل : فهل لها من صورة ؟ قيل : أجل ، رأسها الكبر ، وعينها العجب ، وفمها الحسد ، ولسانها الكذب ، وأذنها النسيان ، وقلبها الغفلة ... وليس بها عِلم ولا فهم » وهكذا يجمع كل الرذائل الشخصية والسلوكية فيما يسميه بالنفس ، وحتى يتطهر الإنسان منها فما عليه إلا أن يخلع نفسه من ذاته ، أو ينخلع هو من نفسه ، وبنص عبارته يقول : « اعلم أن نفسك سجنك : فمتى كنت معها فأنت فى السجن والبلاء ، وإذا خرجت وقعت فى الراحة » . والخروج من سجن النفس يعنى أن يكون الإنسان شيئاً لا يحس ولا يرغب ولا يشتهى ولا يفعل لأن الفعل معرض للخطأ ، وباختصار يفقد الإنسان كل دعوى فى الحياة . يقول الغزالى : « فإن قيل ما علامات من غايته تأديب نفسه ؟ قيل : أن لا يكون له دعوى ، فإن الدعوى أخص صفات النفس ، ولا يتغير بالجفاء والزجر ، ولا يستأنس بالقبول والمدح » ، وإذاً فعلى الإنسان أن يخرج من دنيا البشر بما فيها من قوى وحاجات وصراعات وطبائع . إن الصوفى الحق هو الذى يعيش غريباً فى الدنيا ، وبين الناس كائناً بائناً « لا يملك شيئاً ولا يملكه شىء »(١٤٩) .

ويدعو الغزالى إلى صورة أدبية مثالية هى أليق بالملائكة ، ويقول : « الأدب على نوعين : أدب الظاهر وأدب الباطن ، فأما أدب الظاهر أن تحفظ نفسك عن الشهوة وأدب الباطن أن تحفظ قلبك عن الخطرات »(١٥٠) . وهو يعارض هنا رأيه فى حيوية الشهوة وما تقوم به من وظيفة بيولوجية واجتماعية لا غنى لحياة الإنسان وعمارة الحياة . إن الغزالى لم يكن واحداً فى نظريته وعقيدته ، لقد وجد فى الواقع غزاليون مختلفون بحسب الحالات والسياقات الفكرية والمراحل العمرية التى تقلب بينها الغزالى . لقد بدأ حياته المهنية والاجتماعية كمدرس لامع فى نظامية بغداد يلبس الحرير ويتطيلس كأشهر العلماء ، ويركب بغلة مزينة يتخطر بها فى شوارع بغداد ، ويتصل بالوزراء طمعًا فى اكتساب ألقاب وثروات ، ولكنه تحول فى آخر عمره إلى صوفى زاهد ينظر إلى الدنيا بعين كارهة لا ترى فيها إلا جيفة نتنة وطلابها كلاب .

إن هذه النظرة الصوفية لحقيقة النفس الإنسانية غير تربوية ولا تتمشى مع عقيدتنا ونظام حياتنا وأساليب تربيتنا . ومن الغريب أن هذه النظرية اللاإنسانية للنفس كانت تقابلها نظرة صوفية اجتماعية على درجة كبيرة من السمو والسماحة ، ولا نرى مثلها بين المسلمين نظرة مشبعة بالحب والعطف والرحمة للإنسان فى وضعه الهش وطبيعته الخطاءة .

فهذا هو أبو يزيد البسطامى يفتدى بنفسه البشر من عذاب النار ، ويقول : « إلهى !

إن كان سابق علمك أن تعذب أحدًا من خلقك بالنار ، فعظم خلقى فيها حتى لا تسع معى غيرى » . ويتساءل : « ما النار ؟ لأستندن إليها غداً وأقول : اجعلنى لأهلها فداء أو لأبلعنها » . ويستطرد : « لو شفعنى الله فى الأولين والآخرين ، لم يكن ذلك عندى بكثير » .

وهذا محيى الدين بن عربى فى أبياته المشهورة يعبر عن حبه الكبير لكل الناس من كل دين ، ويقول[١٥١] :

لقد صار قلبى قابلاً كل صورة فمرعى لغزلان ودير لرهبان
وبيت لأوثان وكعبة طائف وألواح توراة ومصحف قرآن
أدين بدين الحب أنى توجهت ركائبه فالحب دينى وإيمانى

وهذا هو الصوفى الكبير أحمد الغزالى أخو حُجة الإسلام ، يؤمن بقول علىّ : « والله لو رأيت مسلماً على فاحشة لسترته بثوبى » ، ويفعل ما يندر فعله بين الأتقياء ، إذ رأى رجلاً هم بارتكاب الفاحشة عندما أراد أن يأخذ امرأة زانية ليلة بأجرة ، فزاد هذا الشيخ الصوفى فى أجرتها وأخذها إلى بيته وأقعدها فى زاوية من البيت ، واشتغل هو بالصلاة إلى الصباح . فلما كان النهار وقد أعطاها أجرتها قال لها : قومى واذهبى إلى حيث شئت . وغرضه – كما يقول القزوينى – دفع الزنا عنهما ، ولم يعبأ بما يجره ذلك على سمعته وسيرته من شبهة تقبحه عند الناس[١٥٢] .

أين هذه السماحة الإنسانية التى تقف مع الإنسان فى محنته دون تشهير أو توبيخ أو تكفير ، من تشدد الحنابلة الذين لا يرون الحياة إلا مع استقامة دينية خالصة ، ويقصرون ودهم ومودتهم على جماعتهم من دون الناس ، فهم كما يقولون « أهل السنة وأصحاب المحجة البيضاء » ، ويضرمون نار العداوة مع غيرهم ولا يشفع لهم أنهم مسلمون ولو أخطأوا بما هو داخل فى طبيعة البشر ، ويحجرون عليهم إذا ما استمتعوا بحياتهم وعاشوها بكل حب وامتلاء ؟؟

لقد كانوا (أى الحنابلة) يلعنون فى كل جيل أزمانهم والتى سموها بلغة ابن رجب البغدادى الحنبلى « الأزمان الفاسدة » إن هذه النفسية مشت دائماً فى تشاؤم وتزمت ، وحرمت الغناء والرقص وأشكال الفن والترفيه ، وحاربت التمتع بطيبات الحياة ، ورفعت بصرامة لواء « الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر » . بما أشعل نار الفتن وأكثر من المحن ، وألبت ضدها أصدقاء الحياة ، وهم معظم الناس من حُكام ومحكومين ... هذه النفسية لا تصلح أن تكون فى عصرنا موضوعاً لتربية إسلامية تتوافق مع طبائع العامة والخاصة من الناس .

ولسنا بذلك ندعو إلى نفسية متفرنجة تعرفها حضارة التبذل الأخلاق ، والغلو المادى . والانكماش الروحي - ولكننا فى الواقع ندعو إلى نفسية متزنة صاحبة « مزاج معتدل » ، تأخذ بالوسطية الإسلامية التى لا تمشى مع أطراف الفضائل لأنها تشق على أكثر النفوس ، ولا تمشى مع أطراف الرذائل لأنها تحط من قيم الناس .

وهذا المزاج هو ديناميكية النشاط النفسى ، ويتولد من عنصرين متفاعلين : سيكلوجية فطرية ، وأخرى مستفادة أو مصنوعة . أما عن السيكلوجية الفطرية فهى التى تختزلها الذات التى يولد بها الفرد ويختص بها دون غيره ، وأما عن السيكلوجية المصنوعة أو المطورة ، فهى الأولى بعد تشكيلها فى محيط ثقافى واجتماعى . فالإنسان بكل استعداداته الداخلية لا ينمو فى فراغ قيمى ، وإنما ينشأ خاضعاً لمؤثرات بيئية تشرط نموه وتؤثر فى طبيعته ومساره ... ومهما كان للفرد من استعدادات فطرية تمكنه من القيام بأنواع لا حصر لها من السلوك إلا أنه فى الواقع لا يمكنه اختيار وممارسة غير عدد قليل من السلوكيات المضمرة تبعاً لما تمليه عليه أساليب تربيته الخاضعة لمعايير المجتمع ، وهى ضابطة للسلوك ، ولقيم الثقافة ، وهى مشكّلة لعقلية الأمة ونفسيتها .

والتربية التى تلزم لتشكيل نفسية سوية متزنة ومعتدلة ، هى تربية إنسانية تحترم جوهر الذات ولا تعاديه ، وتمشى به فى مسالك تطبيعية تستجيب لها قدراته ، ويتشاكل معها طبعه .

وتمر فى مستويات ثلاثة متعاقبة :

- مستوى التكليف السلبى ، والذى يخضع المتربى الصغير لقيم المجتمع ومعاييره عن طريق الثواب والعقاب .
- مستوى التطابق الشكلى معها ، ولكن بوعى ذاتى للكبير الذى يساير المجتمع فى أعرافه التى اصطلح عليها الناس لتأمين مصلحتهم العامة .
- مستوى الالتزام الذاتى بالمعايير ، والذى يرتبط به النقد والإبداع ، حيث يسهم الفرد بإيجابية فى ترقية القيم أو إعادة تنظيمها بشكل خلاق[١٥٣] .

وهذه العملية التربوية التى تنمى نفساً سوية تتطلب من المدرسة أن تكون صاحبة رسالة أخلاقية حضارية ، لا هى زلوطية Zalotiste تمثل الرجعية الدينية المتزمتة ، وتهمل أدبيات الحياة التى ترقى بالنفس وجدانياً وجمالياً ، ولا هى شطوطية Extrémiste تمثل التجاوز والتطرف والانحراف ، وتهمل أدبيات النفس خلقياً واجتماعياً .

ومن ثم فإن المدرسة مطالبة بانتقاء ثقافة إسلامية سمحة مستنيرة تحافظ على قيم الإسلام وتساير تطورات العصر . والمدرس فى هذه المدرسة هو أولاً وقبل كل شىء مرب فاضل

يعلم بكل جماع شخصيته : عقيدة وقيماً وعلماً وسلوكاً ، وحتى يؤثر بالقدوة وبالكلمة وبالعمل ما يجعل منه نموذجاً محترماً ومتبوعاً فى أوساط المتعلمين .

ثم هو ثانياً ملاحظ سيكلوجى خبير يدرك أحوال النفس ، وطبائع الأفراد ، ويعامل كل واحد بما يناسبه ليدمجه بكل حب فى مجتمع متفاعل رشيد .

ولن يمارس المعلم دوره كمرب وسيكلوجى إلا من خلال أنشطة مدرسية موجهة تضع السلوك فى مركز اهتمامها دون أن ينحصر ذلك الاهتمام فى دائرة لفظية خاصة بالمعرفة وتحصيلها .

وأخيراً فلن توجد مثل هذه المدرسة ، ولن يوجد مثل ذلك المربى إلا فى مجتمع يتحرك بسلطة وإدارة لبناء القيم وترشيد السلوك فى إطار إسلامى يعمل لبعث حضارى جديد .

إن الشخصية الإنسانية التى نربيها هى فى النهاية نتاج للشخصية الأساسية فى الدولة ، الثانية تؤثر فى الأولى ، وتعود الأولى فتؤثر فى الثانية ، وتمشى الحياة بحركة جدلية تجعل من المجتمع مربياً للفرد ومن الفرد مربياً للمجتمع(١٥٤) .

الشخصية والتربية الدينية :

ما طبيعة ووظائف التربية الدينية التى تنهض بها المدرسة العصرية من أجل تكوين وتنمية الشخصية السوية ؟

أولاً : التربية الدينية ليست تعليماً دينياً :

كثيراً ما اختزلت التربية الإسلامية فى إطار تربية دينية ، وقد خرجت كتب دراسية تحمل عناوين « التربية الإسلامية » وهى ليست غير كتب تعليمية خاصة بالدين فى العقيدة والعبادة والحديث والفقه والتفسير والسير(١٥٥) .

وهذا الاختزال يجارى التقليد الذى جعل من التربية الإسلامية تعليماً دينياً ، وقامت من أجله حلقات العلم فى المساجد ، وقاعات الدرس فى المدارس الفقهية ، الأحادية ، والثنائية ، والثلاثية ، والرباعية ، بحسب المذهب الفقهى أو المذاهب الفقهية التى تقوم بتدريسها . ولم تكن تدرس معها العلوم اللغوية إلا كعلوم تابعة ، أو بمثابة « مقدمات » بلغة الغزالى ، أو باعتبارها « علومًا أداتية أو وسيلية » بلغة ابن خلدون ؛ لأن بها يتم تحصيل العلوم الدينية ، وهى الغاية والأساس فى كل تعليم .

وحتى عهد قريب كان الأزهر بالقاهرة فى معاهده المختلفة ، وما يماثله من جوامع تعليمية

كالزيتونة فى القيروان ، والقرويين فى فاس نماذج أمينة ومخلصة لهذا النوع من التعليم الدينى .

إن المدرسة الإسلامية العصرية ليست امتداداً لهذا النمط المؤسسى من التعليم نعم إنها تُضمّن مناهجها علوماً دينية ، لكن فى حيز مناسب لا يجور على مخصصات الجوانب الأخرى من علمية وأدبية وفنية وعملية ورياضية واجتماعية ... هذا إذا أرادت هذه المدرسة أن تخرج شخصية إسلامية بِنْتَ عصرها وثقافته الشاملة المتكاملة .

ثانياً : التربية الدينية مادة سلوك :

التعليم الدينى يتمثل أساساً فى مواد دراسية تعلم ، تضمها كتب ، ويشرحها مدرسون ، ويحفظها طلاب ، وتقوّمها امتحانات ، وتؤدى إلى نجاح أو رسوب . ومن ثم تفقد التربية الدينية كل غاياتها ووظائفها الروحية والخلقية والاجتماعية وتتحول إلى مادة ثقافية لفظية ، لا تتجاوز إطار التحصيل المدرسى الشكلى ، والذى يتبخر فى محيط اجتماعى مسامى لا يبقى منه على أثر .

التربية الدينية مادة سلوك ، ومجال سلوك . وهى كمادة تدور حول عقائد وقيم ومبادىء وأحكام . وهى كمجال ، تستثمر فيه عناصر هذه المادة بما يؤدى إلى إيمان ويقين ، ضمير وخلق ، حياة وعمل .

والمربى الدينى ، ليس بالضرورة هو المعلم الدينى ، فهذا الأخير كثيراً ما يفتقد صفات وكفاءات وتأثيرات المربى كرجل دين ، يتحرك به عقيدة وثقافة وحضارة ، ويلتزم به كأيديولوجية يؤمن بها ويكافح من أجلها ، ويعيش ويموت لها . فالدين عنده رسالة مقدسة ، وليست صنعة مُمَدرسة .

وعملياً لا يتوافر عنصر المربى المؤهل ، ومن ثم يستحسن الاستعانة برجال الدين العاملين فى المساجد والجمعيات الدينية ، بعد تدريبهم مهنياً لممارسة التربية الدينية فى أوقات مناسبة يتفرغون فيها من عملهم ، وذلك على سبيل التطوع أو الأجر الرمزى أو السخى . وقد يفضل بعضهم التفرغ التام لهذا العمل التربوى إذا وجد تشجيعاً مادياً أو أدبياً يغريه على احتراف هذه الرسالة .

ثالثاً : التربية الدينية تكوينية لا تلقينية :

تستخدم التربية الدينية وسائل مناسبة تستهدف تكوين الشخصية الإسلامية ، ولا تجعل من التربية كما ذكرنا مادة دراسية تلقينية تقوم على الشرح اللفظى والتحصيل الكتبى . وهى كتربية لا تخلو من معرفة علمية ، فهذه المعرفة لابد منها بما يحصن عقلية الطالب فى عصر تكثر فيه الشبهات والأضاليل والإلحاد .

ولكن الجانب العلمى فى التربية الدينية لا يعنى التبحر العلمى ، وكأن الطالب نخرجه متخصصاً فى علوم الدين . إن المعرفة تنصب على نصوص مختارة تمثل خلاصات لفروع العلم الدينى تستهدف فى المقام الأول الإلمام بمفاهيم التوحيد والتفقيه والتهذيب .

وتقدم هذه المعرفة بطريقة إنسانية شخصانية شعورية :

ـــ تخاطب العقل وتحرك القلب .

ـــ تحمل على الاقتناع وتهدى إلى الاتباع .

ـــ فيها فكر قليل وإيمان كثير .

ـــ تربط المثال بواقع الحال والنظرية بالنواحى التطبيقية .

رابعاً : التربية الدينية فى وسط اجتماعى متفاعل :

لاستثمار هذه الطريقة التكوينية فلابد من إعادة تنظيم الوسط المدرسى بما يجعل منه بيئة تربوية مشبعة بالقيم الإسلامية شكلاً وروحاً ، وهذا يتطلب :

ـــ إنشاء جمعيات دينية نشطة كجمعية تحفيظ القرآن وتجويده ، وجمعية الوعظ والإرشاد التى تتبع وتمارس أصول البلاغ والدعوة بفكر عصرى مستنير .

ـــ تنظيم جداول الدراسة بما يهيىء لكل المتواجدين بالمدرسة فرصة إقامة صلاة الظهر فى جماعة .

ـــ الاحتفال بالمناسبات الدينية ، احتفالاً يخرج عن حدود الطقوسية والكلامية ، ويخلدها بأعمال وآثار .

ـــ المشاركة فى كل عمل دينى يستهدف محاربة البدع والخرافات ، وتعمير المساجد وتعزيز وظيفتها التربوية العامة .

ـــ تزكية روح التضامن الجاد مع المسلمين فى أحداثهم وأزماتهم على كل صعيد .

الشخصية والتربية الاجتماعية :

مدارس التربية الإسلامية ليست مدارس أحزاب دينية ، كل حزب مدرسة عقدية متعصبة لعقيدتها ، معادية لغيرها ، مما يعيد إلى الأذهان صورة المدارس الفقهية السلفية التى كفر بعضها بعضاً باسم الدين وحارب بعضها بعضاً ... لقد كان الإسلام فى أمر دعوته إنسانياً متسامحاً ، يدعو إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة ، هادن الكفار ، وأعطى للمؤلفة قلوبهم سهماً من الصدقات ، وأمر بالعدل مع غير المسلمين ، وأباح الاختلاط بهم والتعايش معهم والتزوج من كتابياتهم . كما ألزم المؤمن نفسه فى أوقات الفتن رافعاً شعاره : ﴿ **لكم دينكم**

ولى دين ﴾ ، ﴿ قل من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر ﴾ ، ﴿ لا يضركم من ضل إذا اهتديتم ﴾ .

وإذا كنا اليوم نعيش فى عصر انفتاح ثقافى عالمى ، تتعايش فيه الأمم على صعيد الإنسانية فى كل أرض دون تعصب لدين أو جنس أو لون ، فإنه يصبح من الحمق أن نؤلب ضدنا العالم باسم الجهاد المقدس لنشر الإسلام بالسيف ، ومحو الكفر أو الشرك بالقوة ، فدعوة مثل هذه لن تعود على المسلمين فى واقعهم السيىء إلا بهزائم أكبر ، وجنايات أخطر ، ودم غزير مهدر .

وقديماً ندد ابن خلدون بسلوك نفر من الدعاة إلى الله الذين يثورون على أهل الجور والطغيان من الحكام ، ولا تستندهم قوة ينتصرون بها الحق ويزهقون بها الباطل ، ويشعلون بذلك حرائق الفتن السود التى تضر ولا تنفع « وأكثرهم يهلكون فى هذا السبيل مأزورين غير مأجورين ؛ لأن الله سبحانه لم يكتب ذلك عليهم ، وإنما أمر به حيث تكون القدرة عليه »[(١٥٦)] . ولهذا أقر الفقهاء والأئمة بخلافة الفاسق أو الفاسد أو المغتصب المستبد مادامت خلافته تقيم دولة المسلمين .

إننا نستخلص من ذلك حقيقة نؤكد أهميتها وهى أن التربية الإسلامية يجب أن تمارس فى إطار اجتماعى يعمل على التلاحم القومى ، والتماسك الوطنى ، والتجانس الثقافى والتسامح الإنسانى .

إنها تربية لا تخرج جند الدعوة من حنابلة العصر الجدد الذين يقيمون بالسيف مبدأ « الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر » ، ولا تخرج خوارج ثائرين على المسلمين والمجتمع والنظم لإقامة حكم لا يعترف إلا بشرعيته .

إن العمل للإصلاح الدينى يتم فى صيغ ديمقراطية لها نظم وقوانين مشروعة . وهذا ما تقوم به التربية الاجتماعية فى المدارس والتى تمارس فى أنشطة متنوعة : ثقافية وعلمية وأدبية وفنية ورياضية ودينية . ولابد من تخصيص نظام « اليوم الكامل » الذى يتيح أوقاتاً مناسبة وكافية لتنفيذ مطالب هذه التربية . وكم يكون جميلاً ومفيدًا أن تشغل المدارس أوقات النشاط بهوايات وأعمال لها وظيفتها التربوية ، لم تعرفها تربية المسلمين فى سالف أيامهم ... يجب ألا تحارب التربية الإسلامية قيام جماعات : الموسيقى ، والتمثيل ، والفنون التشكيلية ، وقيام فرق رياضية مما يلزم لبناء وتنمية الشخصية فى عصر يتمتع الإنسان فيه بخبرات الثقافة . إن مدرسة اليوم ليست صورة للمدرسة المسجدية أو الفقهية ، وليست امتداداً للمدارس النظامية السلجوقية . ونحن مع الفصل فى التعليم بين الجنسين إذا كانت هناك إمكانيات تبيح ذلك الفصل ، وبالذات

فى مستوى الدراسة الإعدادية والثانوية ، والذى يشمل مرحلة عمرية قلقة تعرفها أزمة المراهقة ، وما يرتبط بها من مشكلات سيكلوجية واجتماعية .

وقد تلجىء الضرورة فى بعض البيئات أو الأزمان إلى تعليم مختلط فى مدارس التربية الإسلامية ، ولا نرى فى ذلك حرمة دينية تمنع هذا الاختلاط ، فلم يتكلم الفقهاء القدامى إلا عن كراهة[١٥٧] ونحن إذا تغلبنا على أسباب هذه الكراهة سلمنا من كل شائبة تجرم الاختلاط ... لن يكون هناك تلاصق بالجنب على مقاعد الدراسة بين الجنسين ... لن تكون هناك خلوات بين كل اثنين يتناجيان ... لن يكون هناك تبرج وتحلل ، فالبنات لهن زى محتشم موحد (Uniforme) وليس عليهن من حجاب كثيف (نقاب) يجعل من الفتاة شبحاً معزولاً داخل عباءة مقيدة الحركة والعمل والاتصال ، فما يظهر من الزينة (الوجه واليدين) شيء مشروع ، وضرورة عملية وظيفية لابد منها للفتاة العصرية التى تثبت وجودها فى المجتمع .

إن المدرسة الإسلامية تخرج شباباً (من ذكور أو إناث) يعيشون ويتفاعلون فى مجتمع طبيعى حضارى يفسح مكاناً للعاملين من الجنسين ، فقد ولت عصور التخلف التى عرفتها « مجتمعات الرجال فى العمل والنساء فى البيوت » . ولم يعد أحد فى هذا العصر يؤمن بأن المرأة شيطانة يجب إبعادها وعزلها وتقييد حركتها ، وأن قعودها فى البيت أسلم لها ولغيرها حيث تخلص المجتمع من شرور الفتنة والافتتان . إن القضية قضية تربية وتوجيه وتنظيم .

والتلاميذ فى مدارس التربية الإسلامية لهم ذاتية إيجابية نشطة وفعالة على صعيد التنظيم الإدارى ، والتخطيط التعليمى ، والمراقبة السلوكية ، والأداءات العملية .

والمدارس تتحول إلى مؤسسات اجتماعية غنية بخبراتها وأنشطتها وتفاعلاتها مع الأوساط الإدارية والشعبية فى مناطقها المحلية ، وتجعل من التربية عملية حياتية تمارس فى بيئات داخلية وخارجية تصبح فصول الدراسة الواسعة التى لا تعزل بين مدرسة مسورة وبيوت رافدة ، ومصانع ومزارع ووحدات خدمية لها تأثيراتها البالغة فى التربية والتنمية البشرية .

الشخصية والتربية السياسية :

كانت المدارس الفقهية السلفية مُسَيَّسة فى كل عناصرها : فلسفة وتنظيماً وتعليماً وتوظيفاً ، فالمدرسة كانت تقوم غالباً لخدمة مذهب فقهى أو عقدى تؤمن به وتتعصب له وتبشر بمبادئه وتنشره بين أتباعه وتنافح عنه وتنصره على غيره ... فالمنشىء للمدرسة ، والمدرس العامل بها ، والطلبة الملتحقون بها والمستفيدون من سكنها وغذائها ومنحها ، كانوا كلهم يدينون بعقيدة المذهب الذى تدرس كتبه دون غيرها .

وقد أثمرت هذه المدارس فى تزكية العلم ونشره من جانب ، نظراً للتنافس الحاد بين المذاهب والجماعات الإسلامية ، والتى اتخذت من التعليم أداة لتسييس الدين ، وجعلت من المدارس وكالات سياسية أو مدارس حزبية ، ولكنها من جانب آخر ساعدت على تكريس الخلافات والصراعات الدينية وقد أدت فى أحوال كثيرة إلى فتن مستعرة بين جماعات المسلمين راح ضحيتها علماء ، وأبيدت أو حُرقت بسببها كتب ، وأوذى من جرائها أنصار وأتباع .

واليوم لم تعد المدرسة تقوم بروح تعصبية لنصرة مذهب فقهى أو عقيدة دينية ، وإن كانت الروح الطائفية لا تزال تبطن سياسة نشر التعليم الدينى عند جماعات وفية لتراثها النحلى أو الملى ... ومع ذلك فالمدرسة الإسلامية التى تستهدف قيام مجتمع إسلامى حديث لن تكون إلا مدرسة مسيسة تقدم إيديولوجية عصرية للإسلام كدين حضارى له سياسته فى تنظيم الحياة .

لقد عرف المسلمون الفقه بأنه سياسة صغرى تسوس الناس فى أمور دينهم ودنياهم[١٥٨] يقول التوحيدى : « الشريعة سياسة الله فى الخلق ، ومتى خلت الشريعة من السياسة كانت ناقصة » . ويبين المقدسى الاهمية الوظيفية للشريعة فى حكم المجتمع فيقول إنها : « وثاق الله تعالى فى سياسة خلقه وملاك أمره ونظام الألفة بين عباده ، وقوام معاشهم ، والمنبه على معادهم ، الرادع لهم عن التباغى والتظالم ، والمهيب بهم إلى التعاطف والتواصل ، والباعث لهم على اعتقاد الذخائر من مشكور صنائع العاجل ومحمود ثواب الآجل »[١٥٩] .

وليس بالضرورة أن تكون السياسة الدينية « كل ما نطق به الشرع » ، بل يكفى أن تكون « موافقة لما جاء به الشرع »[١٦٠] من ثم فالدين حاكم على الفرد والأمة والسلطة والحياة .

ولما كانت المدرسة الإسلامية تخرج شخصية دينية تتحرك بقيم الإسلام وتعمل لغاياته ، فإن التربيةَ الدينية بمفهومها الإيديولوجى أو بصبغتها السياسية - وظيفةٌ أساسية من وظائف المدرسة التى تخرج طلبة « مؤدلجين » أصحاب إيديولوجية مُسَيَّسين .

والإيديولوجيا الدينية شيء يختلف عن التربية الدينية : الإيديولوجيا نظرية للحكم ، وفلسفة قيمية للحياة ، ومنهج تنظيمى مقنن للمجتمع ، يشكله ويسيره وفق أهداف مرسومة . ومن ثم فالإيديولوجيا أفكار تصاغ فى شكل مبادىء توجيهية وعقائد سياسية تتطلب تنظيمات ودعايات وممارسات تجسدها فى أنشطة الحركة اليومية والمنتظمة للمجتمع . أما التربية الدينية فهى متصلة بعلوم الدين فى عقيدته التوحيدية وأحكامه الفقهية فى العبادات والمعاملات ، ومتصلة كذلك بقيم السلوك المرتبطة بهذه العقيدة والأحكام . هذه التربية قد

تكون متجردة من الإيديولوجية أو محايدة إيديولوجيا إذا كانت كل غايتها التبصير بأمور الدين ، وتزكية الروح الدينية عند المسلم أما إذا قامت على اختيارات عقائدية وأسس توظيفية للدين ، ونفخت روحًا نضالية ، وربطتها بلفسفة وأساليب دعائية ، واستهدفت قيام تشكيلات اجتماعية ، فإنها تكون تربية مؤدلجة أو متشبعة بإيديولوجيا حاكمة وموجهة ، لها وجه إيجابي حركى ، ترفع له شعارات ، وتنظم له معسكرات ، ويلتف من حوله متحزبون ، ويقوده منظرون مبشرون .

إيديولوجيا النحل والمذاهب والفرق الإسلامي السلفية ، يجب أن تتحول اليوم إلى إيديولوجيا تصالحية لا تصارعية ، مجمعة لا مفرقة ، توظف الدين لكل المسلمين وصالحهم فى خدمة الحياة وترقية المجتمع .

وحتى لو كان هناك حرص عند بعض الأقليات على التمسك بفقه مذهبى خاص ، فإن هذا الفقه يجب ألا يتجاوز حدود الشخصية حتى يفسح المجال لإيديولوجيا تنسج خيوط الوَحدة والتنظيم والتعايش لجماعات المسلمين كأمة تتجه إلى غاية حضارية ويشدها مثال أعلى يسمو فوق كل خلاف .

فى هذا الإطار فإن التربية الدينية فى توجهها السياسى يجب أن تزود الناشىء بجملة قيم وتصورات وقدرات تعمل لتحقيق هذه الأهداف :

— تدعيم وَحدة المسلمين ، فالتشتت والتشرذم ، والتعصب والتخاصم ، كانت عوامل ضعف المسلمين . وليس بالضرورة أن تكون هذه الوَحدة ذات طبيعة سياسية (لها شكل حكم كونفدرالى) وإنما الأهم أن تكون لها طبيعة دينية اجتماعية اقتصادية ثقافية . ومما يزكى هذا التوجه ما يبذل من جهد مشكور فى سبيل التقرب بين المذاهب ، والتآزر عند الشدائد ، والتفاهم الذى ينأى عن تكفير المسلمين بعضهم بعضاً .

— خدمة الإسلام كدين حضارى له دور كبير فى ترشيد الحضارة المادية المعاصرة . ولا يقتصر دوره هذا على دعوة سلبية تمشى مع الاتجاه الروحى الانكماشى أو الزاهد ، وإنما يصطحب معه دعوة إيجابية للحياة والتفوق فيها ، والإبداع فى مسيرة تقدمها الشامل المطرد على كل صعيد .

— نشر الديمقراطية ، وتأكيد الحقوق الإنسانية ، وسيادة السلطة الشعبية ، وتحقيق العدالة الاجتماعية ، والإفادة من منجزات الأمم فى صياغة التنظيمات المدنية التى لا تتعارض مع روح الإسلام وحكمته وغايته من أجل التمكين والتسيير لهذه الجوانب .

ـــ ترقية العلم وإتقان العمل ، فلا بقاء للإسلام ألا بالعلم ، ولا تقدم له إلا بالعمل الذى يستثمر كل إمكانات الأمة الإسلامية ، ومن ثم وجب نشر الثقافة بين الجماهير بشكل وظيفى يؤهل الفرد لأن يعيش عصره الذى يتفجر بالمعرفة ، ويبدع بالعلم ، ويتقدم بالتكنولوجيا . كما يجب إكساب وتنمية مهارات العمل على كل مستوى ، حتى تنتج الأمة غذاءها ، وتنسج كساءها ، وتصنع سلاحها ، وتنافس غيرها فى سباق التقدم لامتلاك الفضاء .

أما عن أساليب الأدلجة أو التسييس ، فالمفروض أن تقوم التربية فى محتوياتها وطرائق تدريسها بوظيفة التوعية السياسية . وهذه التوعية ليست بثاً إيديولوجياً يغلق العقل والقلب على معتقدات دوجماتية جامدة غير قابلة للنقد أو النقض . فالتوعية تنوير مخ ، وليست غسيل مخ . وتنوير المخ يقتضى دراسة الإيديولوجيات المتنافسة على مسرح الحياة أو الطامحة للحكم والسيادة ، وتشريحها علمياً وسياسياً ، وإعطاء حرية التعبير والاختيار والتأليف لما يراه الطلاب من بنيات وعناصر الإيديولوجيات التى يرونها تحقق غايات وقيم الدين والعلم والحياة .

وليس الخطر فى تعدد الرؤى أو التصورات السياسية لوضعية الدين ووظيفته فى الحياة ، وإنما الخطر فى فرض عقيدة حاكمة باسم الدين على أنها هى الحق وما عداها الباطل المنكر . لقد حدث فى التاريخ الإسلامى أن قامت حكومات دينية تحت سلطة الفقهاء ، فاستبدت بالرأى ، وحاربت الفكر ، ومنعت كل اجتهاد حر ، وضيقت من فرص الخلق والابتكار ، ومن ثم يسرت للعمل السرى أن ينشط لقلب نظم الحكم ، وما أدى إليه ذلك من الحروب الأهلية ، وسفك الدماء ، وتعطيل الأعمال وتخريب العمارة ، وهدم النظم والتخلف فى الحياة(١٦١) .

وأخيراً ، النموذج شخصية أم مسلك تربوى ؟

لقد خرجت فى السنوات الأخيرة مجموعة كتب ودراسات تدور حول موضوع « الشخصية الإسلامية » ، وكلها تتبارى فى حشد نعوت لهذه الشخصية التى تجمع كل صفات الإيمان والكمال والتقوى والعلم والعمل ، وتحشد لها قدراً كبيراً من آيات القرآن وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وسير الصحابة وفضائل مختارة لكى تجعل منها النموذج الذى نسوى على صورته شخصيات البشر فى أمتنا الإسلامية(١٦٢) .

وقد رفضنا هذا المنهج الأسطورى الذى يتجنب العلمية والموضوعية والواقعية ؛ لأننا عندما نستخدم العقل أو الملاحظة فى دنيا البشر وعلى أرض الواقع نعرف أن الناس يولدون ولا

يصنعون . وهم يولدون بذوات متفردة لها طبائعها وقدراتها وميولها وما التربية التى يتلقونها إلا تنمية ما يتملكونه من قوى واستعدادات وقابليات ، بها يتفاوتون فيما بينهم حتى لو ضمتهم بيئة عامة ، مؤثراتها التربوية واحدة .

الإنسان ليس منتَجاً يُصنع فى عالم الأشياء ، ويخرج بمواصفات مطلوبة خاضعة للتوحيد القياسى ، ومنتظمة تماماً مع وسائل التقنين الكمى الذى يسوى بالتفصيل بين مفردات الأشياء التى تخرج من قالب تشكيلى واحد .

وهذه حقيقة عالجناها بطول هذه الدراسة ، وأثبتنا صحتها بآراء علمية إسلامية وغربية للأقدمين وللمعاصرين . كيف نربى إذاً ؟ وهل توجد تربية لشخصية دون صورة أو نموذج ؟!

لقد اتجهت الدراسات الحديثة وجهة علمية مغايرة ، فهى لم تعد تفرض نماذج نمطية تشد عليها شخصيات المتربين ، وإنما تأتى ببديل : غايات وأهداف تتمثلها ثقافة المجتمع فى عصر معين ومجتمع معين ، وتضع لها مسالك تربوية مفتوحة عليها أو مؤدية لها ، تعمل بآليات مختلفة وبإيقاعات تتناسب وطبيعة كل ذات . ومن ثم تصبح التربية ترقية لكل شخصية بالقدر الذى تطيقه وتأخذ معه حظها مما تقدمه الثقافة من قيم وخبرات ومعارف تشاكل طبعها وتشبع حاجتها .

وهكذا يصبح النموذج ألصق بالمسلك التربوى وليس بالشخصية ، فالمسالك نماذج بحسب فلسفات المجتمعات وما يكون لها من نظم سياسية وخصوصيات ثقافية .

ولقد حددنا فى دراستنا نموذج المسلم التربوى لشخصية إسلامية تعيش فى عصرها ، وتؤمن بدينها ، و تعمل لحياتها .. مسلك يقدم تربية شاملة لجماع الذات الإنسانية عقلاً ونفساً ويداً وجسماً ، بصفته فرداً يعيش حياته الخاصة ، وبصفته مواطناً يتفاعل مع آخرين يشاركونه الحياة فى مجتمعه وفق منظومة من القيم والحياة .



المراجع والتعليقات

(١) Jeannet (M.) Le Psychologue et la sélecgion des cadres, Bruxelles, Charles Dessart, 1967, PP. 62 - 70 .

(٢) Ibid

(٣) Berque (J.), définition de L'éducation de base dans le proche orient, sirs Al - Layyan (Egypte), ASFEC, 15. XII, 1954, P. 6 .

وانظر كذلك :

د . محمد سعيد فرج ، **الشخصية القومية** ، موقف العلوم السلوكية من الشخصية ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٨١ ، ص ٤٩ ــ ٥٤ .

(٤) د . محمد حسن أبو عبية ، **الشخصية بين النظرية والتطبيق التربوى** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٨ ، ص ٥٦ .

(٥) **المرجع السابق** ، ص ٣٢ ــ ٣٤ .

(٦) نقلاً عن القزوينى فى عجائب المخلوقات وغرائب المصنوعات ، انظر : محمد قاسم ، **كتاب الأنيس المفيد ، وجامع الشذور من منظوم ومنثور** ، القاهرة ، مطبعة بولاق ، ١٢٩٦هـ ، ص ٢١٦ .

(٧) الغزالى ، **معارج القدس فى مدارج معرفة النفس** ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة ، ط٢ ، ١٩٧٥ ، ص ٢٣ .

(٨) أبو حيان التوحيدى ، **المقابسات** (تحقيق محمد توفيق حسين) ، بغداد ، مطبعة الإرشاد ، ١٩٧٠ ، ص ٤٧٣ .

(٩) الغزالى ، **ثلاث رسائل فى المعرفة لم تنشر من قبل** (تحقيق وتقديم وتعليق د . محمود حمدى زقزوق) ، القاهرة ، مكتبة الأزهر ، ط٢ ، ١٩٨٢ ، ص ٩١ .

(١٠) أبو حيان التوحيدى ، **مرجع سابق** ، ص ٣٦٧ .

(١١) الغزالى ، ثلاث رسائل ...، **مرجع سابق** ، ص ١٧ .

(١٢) الغزالى ، **المنقذ من الضلال** ، (تعليق وتصحيح محمد محمد جابر) ، القاهرة ، مكتبة الجندى ، (د.ت) ، ص ٥٢ ــ ٥٣ .

(١٣) **رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا** ، م ــ ١ ، القسم الرياضى ، بيروت ، دار بيروت للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ ، ص ٤١٤ ــ ٤١٥ .

(١٤) Peron (H.) Vocabulaire de la psychologie, Paris, P. U. F. 4em édition, 1968, PP. 301 - 302 .

(١٥) انظر ــ الغزالى ، معارج القدس ، **مرجع سابق** ، ص ٢١ ، حيث أخذ بتعريف أرسطو للنفس فى مواضع ، كما أخذ بتعريف أفلاطون لها فى مواضع أخرى . وقال بمثل ذلك آخرون من علماء المسلمين الذين جاءوا قبل الغزالى أو تعاقبوا بعده .

(١٦) الغزالى ، **ميزان العمل** ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٧٩ ، ص ٥٩ ، وانظر كتابه أيضاً ،

معارج القدس ، مرجع سابق ، ص ٨٠ – ٨١ حيث يقول : « وقوام عمارة الأرض وتزجية المعاش بهذه الشهوة ، فلو تصورت مرتفعة لاختل نظام الدين والدنيا » .

(١٧) انظر – الخطيب البغدادى ، **تاريخ بغداد أو مدينة السلام** ، ج – ٦ ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، (د.ت) ص ١٨٤ ، حيث يورد حديثاً للرسول صلى الله عليه وسلم يقول فيه : « ليس لابن آدم سوى ثلاث حق : بيت يكفيه ، وطعام يقيم صلبه ، وثوب يستره » . وقد تأثر به الغزالى فى المعنى الذى سقناه .

(١٨) أبو الحسن محمد بن يوسف العامرى النيشابورى ، **الأمد على الأبد** ، (صححه وقدم له أورت ك . روش) ، بيروت ، دار الكندى ، ١٣٩٩هـ ، ص ١٠٨ .

(١٩) أفلاطون ، **جمهورية أفلاطون** ، (نقلها إلى العربية حنا خباز) ، بيروت ، دار التراث ، ١٩٦٩ ، ص ٩٧ – ٩٨ .

(٢٠) أبو الحسن محمد بن يوسف العامرى النيشابورى ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .

(٢١) ابن الجوزى ، **صيد الخاطر** ، (تحقيق ناجى طنطاوى) ، ج – ٢ ، دمشق ، دار الفكر ، ١٩٦٠ ، ص ٢٩٩ وينقل عن سفيان الثورى ، الصوفى الورع ، والذى كان يأكل اللذيذ ،... ينقل عنه قوله : « إن الدابة إذا لم يحسن إليها لم تعمل » .

(٢٢) رسائل إخوان الصفا ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ – ٣٢٣ .

(٢٣) أبو حيان التوحيدى ، **الإمتاع والمؤانسة** ، ج – ٣ ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط .٢ ، ١٩٥٣ ، ص ١١٦ .

(٢٤) أبو حيان التوحيدى ، **المقابسات** م – ١١ (تحقيق محمد توفيق حسين) ، بغداد ، مطبعة الإرشاد ، ١٩٧٠ ، ص ١٠١ .

(٢٥) ظهير الدين البيهقى ، **تاريخ حكماء الإسلام** ، (نشر وتحقيق محمد كرد على) ، دمشق ، مطبوعات المجتمع العلمى العربى ، ١٩٤٦ ، ص ٨٢ .

(٢٦) الغزالى ، معارج القدس ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

(٢٧) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، مرجع سابق ، ص ٨٨ .

(٢٨) ابن الجوزى ، مرجع سابق ، ج – ٢، ص ٢٩٨ – ٢٩٩ .

(٢٩) الغزالى ، ميزان ، مرجع سابق ، ص ٥٩ ، معارج القدس ، مرجع سابق ، ص ٨٠ – ٨١ . يقول الغزالى : « وقوام عمارة الأرض وتزجية المعاش بهذه الشهوة ، فلو تصورت مرتفعة لاختل نظام الدين والدنيا » .

(٣٠) الغزالى ، ثلاث رسائل ، مرجع سابق ، ص ٣٢ – ٣٧ .

(٣١) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، مرجع سابق ، ص ٨٧ – ٨٨ .

(٣٢) أبو حيان التوحيدى ، الإمتاع ، مرجع سابق ، ج – ١، ص ١٤٨ .

(٣٣) الغزالى ، ميزان ، مرجع سابق ، ص ٤٥ – ٤٦ .

(٣٤) ابن خلدون ، **مقدمة ابن خلدون** ، بيروت ، دار الفكر ، (د.ت) ، ص ٣٨٤ .

(٣٥) رسائل إخوان الصفا ، مرجع سابق ، ص ٢٩٩ .

(٣٦) هذا فى الأصل قول أرسطو ، وكان موضع تصديق العرب والمسلمين . عرف التوحيدى العادة ، فقال : « حال يأخذ بها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجرى عليها مجرى ما هو مألوف طبيعى » .

الإمتاع والمؤانسة ، **مرجع سابق** ، ج – ٣، ص ١٣٢ .

(٣٧) ابن قيم الجوزية ، **تحفة المودود بأحكام المولود** ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (د.ت) ، ص ١٨٧ – ١٨٨ .

(٣٨) محمد عطية الإبراشى ، **التربية الإسلامية وفلاسفتها** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط – ٢ ، ١٩٦٠ ، ص ٤٣ .

(٣٩) أبو على حمد بن محمد بن مسكويه ، **تهذيب الأخلاق** ، (تحقيق قسطنطين زريق) ، بيروت ، الجامعة الأمريكية ، ١٩٦٦ ، ص ٥٦ .

(٤٠) الغزالى ، معارج القدس ، **مرجع سابق** ، ص ٢٤ .

(٤١) ابن مسكويه ، **مرجع سابق** ، ص ٤٣ .

يقول ابن قيم الجوزية : « ومما يحتاج إليه الطفل غاية الاحتياج الاعتناء بأمر خلقه ، فإنه ينشأ عما عوده المربى فى صغره من مرد وغضب ولجاج وعجلة وخفة مع هواه ، وطيش وحدة وجشع ، فيصعب عليه فى كبره تلافى ذلك ، وتصير هذه الأخلاق صفات وهيئات راسخة له » .

تحفة المودود ، **مرجع سابق** ، ص ١٨٧ – ١٨٨ .

(٤٢) **رسائل الجاحظ** ، جمعها ونشرها حسن السندوبى ، القاهرة ، المكتبة التجارية الكبرى ، ١٩٣٣ ، ص ٢٤٦ .

(٤٣) الغزالى ، معارج القدس ، **مرجع سابق** ، ص ١٥ .

(٤٤) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، **مرجع سابق** ، م – ١٨ ، ص ١١٠ .

(٤٥) أبو الحسن الماوردى ، **التحفة الملوكية فى الآداب السياسية** ، (تحقيق د . فؤاد عبد المنعم) ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٧٧ ، ص ٥٣ – ٥٤ .

(٤٦) **المرجع السابق** ، ص ٥٢ .

(٤٧) ابن سينا ، **تسع رسائل فى الحكمة والطبيعيات** ، قسطنطينية ، مطبعة الجوائب ، ١٢٩٨هـ ، ص ٥٥ .

(٤٨) **المرجع السابق** .

(٤٩) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، **مرجع سابق** ، م – ٥٤ ، ص ٢٢٣ .

(٥٠) أبو الحسن الماوردى ، التحفة الملوكية ، **مرجع سابق** ، ص ٥٢ .

(٥١) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، **مرجع سابق**، م – ٦٥ ، ص ٢٧١ .

(٥٢) ابن سينا ، تسع رسائل ، **مرجع سابق** ، ص ٥٥ .

(٥٣) أبو حيان التوحيدى ، المقابسات ، **مرجع سابق** ، م – ١٠٦ ، ص ٤٦٧ – ٤٦٨ .

(٥٤) أبو حيان التوحيدى ، الإمتاع والمؤانسة ، **مرجع سابق** ، ح – ٣ ، ص ١١٦ .

(٥٥) رسائل إخوان الصفا ، **مرجع سابق** ، ص ٤٢٠ – ٤٢٥ .

(٥٦) ابن مفلح ، **الآداب الشرعية والمنح المرعية** ، ج ـ ١ ، بيروت ، دار العلم للجميع ، ١٩٧٢ ، ص ٤٠٩ .

(٥٧) أبو الحسن الماوردى ، **أدب الدنيا والدين** ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط ـ ٤ ، ١٩٧٨ ، ص ٨٩ .

(٥٨) ابن سينا ، كتاب السياسة ، حققه د . فؤاد عبد المنعم أحمد فى **مجموع فى السياسة** ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٤٠٢هـ ، ص ١٠٥ .

(٥٩) ابن قيم الجوزية ، تحفة المودود ، **مرجع سابق** ، ص ٢٩٠ .

(٦٠) رسائل إخوان الصفا ، **مرجع سابق** ، ص ٢٩٩ .

(٦١) د . محمد حسن أبوعبية ، **مرجع سابق** ، ص ١٧٨ ـ ١٨٠ .

(٦٢) أبو الحسن الماوردى ، أدب الدنيا والدين ، **مرجع سابق** ، ص ٨٩ ـ ٩٠ .

(٦٣) د . أحمد شلبى ، **التربية الإسلامية : نظمها ـ فلسفتها ـ تأريخها** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ـ ٦ ، ١٩٧٨ ، ص ٢٨٧ .

(٦٤) أحمد بن يحيى الونشريسى ، **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب** ، ج ـ ٨ ، (تخريج جماعة من الفقهاء بإشراف د . محمد حجى) ، بيروت ، دار الغرب الإسلامى ، ١٩٨١ ، ص ٢٤٨ ـ ٢٤٩ .

(٦٥) د . محمود قمبر ، **دراسات تراثية فى التربية الإسلامية** ، م ـ ١ ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٧٥ ، ص ٣٩٣ .

(٦٦) الغزالى ، ميزان العمل ، **مرجع سابق** ، ص ١١١ ـ ١١٢ .

(٦٧) **المرجع السابق** ، ص ١٠٦ .

(٦٨) **المرجع السابق** ، ص ١١١ .

(٦٩) موسى بن عيسى البشرى ، **مكنون الخزائن وعيون المعادن** ، ج ـ ١ ، مسقط ، وزارة التراث القومى والثقافة ، ١٩٨٢ ، ص ٤٥ .

(٧٠) ابن الجوزى ، **كتاب الموضوعات** ، ج ـ ١ ، (تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان) ، المدينة المنورة ، المكتبة السلفية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٣٢ ـ ٢٣٣ ، وانظر الشوكانى ، **الفوائد المجموعة فى الأحاديث الموضوعة** ، (تحقيق عبد الرحمن اليمانى) ، جدة ، ورثة الشيخ محمد نصيف ، طبعة ١٣٨٠هـ بالقاهرة ، وطبعة ـ ٢ ، بيروت ، ١٩٣٢ ، ص ٢٧٤ .

(٧١) أفلاطون ، **مرجع سابق** ، ٧٧ .

(٧٢) الغزالى ، ميزان العمل ، **مرجع سابق** ، ص ١١٢ ـ ١١٣ .

(٧٣) الشيخ درويش بن جمعة بن عمر المحروق ، **الدلائل فى اللوازم والوسائل** ، (تحقيق عبد الرحمن عامر ، د . محمد الهادى هارون) ، مسقط ، وزارة التراث القومى ، ١٩٨٠ ، ص ٧ .

(٧٤) ينقل الغزالى عن أحد الصوفية قوله : « أكثر أهل الجنة البله » ويؤيد ذلك بقول الحسن البصرى : « أدركنا أقواماً لو رأيتموهم لقلتم مجانين ، ولو رأوكم لقالوا شياطين » .

(الغزالى ، ميزان العمل ، **مرجع سابق** ، ص ٩٤ ـ ٩٥) . وحتى عهد قريب كان العامة

من الناس يتقربون إلى هؤلاء البله ويتلمسون عندهم البركات ، ويعدونهم من أولياء الله الصالحين ، وينشرون عنهم خوارق وكرامات تدخل فى باب الخرافات .

(٧٥) الشيخ درويش المحروق ، مرجع سابق ، ص ٤ .

(٧٦) **مجلة المنار** ، العدد الأول ، السنة الثانية ، ١٨٩٩/٣/١١ ، ص ١٤ – ١٥ .

(٧٧) د . أحمد شلبى ، **مرجع سابق** ، ص ٢١١ .

(٧٨) قال تعالى : ﴿ **يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا** ﴾ وقد فسر العلماء وقاية النفس والأهل من النار بحسن التربية ، كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم : « لا يلقى الله أحد بذنب أعظم من جهالة أهله » .

د . محمود قمبر ، **مرجع سابق** ، ج – ٢ ، ص ٣٤ .

(٧٩) ابن الجوزى، صيد الخاطر ، **مرجع سابق** ، ص ٣٢٢ – ٣٢٣ .

(٨٠) **المرجع السابق** ، ص ٩٠ .

(٨١) ابن قيم الجوزية ، تحفة المودود ، **مرجع سابق** ، ص ١٨٠ .

(٨٢) د . أحمد شلبى ، **مرجع سابق** ، ص ٢١١ .

(٨٣) المسعودى ، **مروج الذهب** ، ج – ٣ ، القاهرة ، المكتبة التجارية الكبرى ، ٧ – ٤ ، ١٩٦٤ ، ص ٤٤ .

(٨٤) المقدسى ، **أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم** ، ليدن ، مطبعة بريل ، ٧ – ٢ ، ١٩٠٦ ، ص ٢٢٥ .

(٨٥) الأصبهانى ، **الأغانى** ، (تحقيق إبراهيم الإبيارى) ، القاهرة ، دار الشعب ، ١٩٦٩ ، ص ٣٥٩٦ .

(٨٦) الجاحظ ، **كتاب الحيوان** ، ج – ٢ ، (تحقيق عبد السلام هارون) ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ط – ٣ ، ١٩٦٩ ، ص ١٠٤ – ١٠٥ .

(٨٧) الأصبهانى ، **مرجع سابق** ، ص ٧٩٠٨ .

(٨٨) الجاحظ ، **البيان والتبيين** ، ج – ٢ ، (تحقيق عبد السلام هارون) ، القاهرة ، الخانجى ، ١٩٧٥ ، ص ١٧٩ .

(٨٩) أبو القاسم محمود بن صراج العلماء عمر الزمخشرى ، ربيع الأبرار ، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس ، تحت رقم ٣٤٩٩ ، ورقة ٤٤ ، وانظر :

أبو الفدا ، **البداية والنهاية** ، ج – ٩ ، بيروت ، مكتبة المعارف ، ١٩٦٦ ، ص ٦٦ .

(٩٠) د . محمود قمبر ، « مهنة التعليم فى التراث العربى وانعكاساتها فى التعليم المعاصر » فى **المجلة العربية للتربية** م – ٣ ، ع – ١ ، مارس ١٩٨٣ ، ص ٩٩ .

(٩١) ابن عبد ربه ، **العقد الفريد** ، م – ٢ ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط – ٣ ، ١٩٦٥ ، ص ٤٣٦ ، وانظر : د . على حسنى الخربوطلى ، **الحضارة العربية الإسلامية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، (د.ت) ص ٣٣٠ ، ٣٣٣ .

(٩٢) الماوردى ، أدب الدنيا والدين ، **مرجع سابق** ، ص ٩١ .

(٩٣) التوحيدى ، **البصائر والذخائر** ، م – ٣ ، دمشق ، مكتبة أطلس ومطبعة الإنشاء ، (د.ت) ص ٣٦٧ – ٢٦٨ .

(٩٤) الأصبهانى ، مرجع سابق ، ص ١٣١١ – ٤٥٨٧ .
(٩٥) د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، ج – ١ ، مرجع سابق ، ص ٢٢٦ .
(٩٦) الماوردى ، كتاب نصيحة الملوك ، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس ، تحت رقم ٢٤٧٧ ، ورقة ٤٩ وجه .
(٩٧) ليفى بروفنسال ، ثلاث رسائل أندلسية فى آداب الحسبة والمحتسب ، القاهرة ، مطبعة المعهد العلمى الفرنسى للآثار الشرقية ، ١٩٥٥ ، ص ٢٥ .
(٩٨) تاج الدين عبد الوهاب السبكى ، معيد النعم ومبيد النقم ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٤٨ ، ص ١٣٠ .
(٩٩) الأصبهانى ، مرجع سابق ، ص ٣٥٩٦ .
(١٠٠) أبو منصور عبد الملك بن إسماعيل الثعالبى ، الإعجاز فى الإيجاز ، باريس ، المكتبة الوطنية ، مخطوط برقم ٣٣٠٥ ، ورقة ٩٢ – وجه .
(١٠١) ابن الحاج ، المدخل ، ج – ٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ط – ٢ ، ٣٢٥ . يقول العبدرى : « والغالب فى هذا الزمان أنهم (أى الآباء) يدخلون أولادهم المكتب فى حال الصغر بحيث إنهم يحتاجون إلى من يربيهم ويسوقهم إلى المكتب ويردهم إلى بيوتهم . بل بعضهم يكون سنه بحيث لا يقدر أن يمسك ضرورة نفسه ، بل يعمل ذلك فى المكتب ويلوث به ثيابه ومكانه ... ألا ترى أن الغالب منهم أنهم يرسلون أولادهم إلى المكتب فى حال صغرهم لكى يستريحوا من تعبهم لا لأجل القراءة » .
(١٠٢) المرجع السابق ، ص ٣٢٤ – ٣٢٥ .
(١٠٣) وثائق التربية فى مجلة الطليعة ، القاهرة ، العدد ١١ ، ١٩٦٥ ، ص ١٥٤ .
(١٠٤) يحيى بن شرف الدين النووى ، التبيان فى آداب حملة القرآن ، بيروت ، دار النفائس ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩ .
(١٠٥) المرجع السابق ، ص ٣٤ .
(١٠٦) انظر – د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، مرجع سابق ، ج – ٢ ، ص ١٣٦ – ١٣٧ .
(١٠٧) شمس الدين الذهبى ، بيان زغل العلم والطلب ، (عن نسخة الشيخ محمد زاهد الكوثرى) ، دمشق ، القدسى ، مطبعة التوفيق ، ١٣٤٧هـ ، ص ٩ – ١٠ .
(١٠٨) أبو عبد الرحمن محمد السلمى ، طبقات الصوفية ، (تحقيق جوهان بدرسين) ، باريس ، مكتبة المستشرقين ، بول جوتنير ، ١٩٦٠ ، ص ٣١ – ٣٢ .
(١٠٩) الآجرى ، أخلاق العلماء ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط – ٢ ، ١٩٨١ ، ص ٨٣ .
(١١٠) ابن رجب البغدادى الحنبلى ، فضل علم السلف على الخلف ، القاهرة ، المكتبة العربية ومطبعتها ، (د.ت) ، ص ٤٩ .
(١١١) المقرى ، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب ، م – ٥ ، (تحقيق د . إحسان عباس) ، بيروت ، دار صادر ، ص ٢٧٧ .
(١١٢) ابن عربى ، التدبيرات الإلهية فى إصلاح المملكة الإنسانية ، ليدن ، مطبعة بريل ، ١٣٣٦هـ ، ص ٢٢٦ .

(١١٣) عبد القادر السهروردى ، **عوارف المعارف** ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٦ ، ص ٢٢٥ .

(١١٤) الغزالى ، **أيها الولد** ، بيروت ، اللجنة الدولية لترجمة الروائع ، ط ـ ٢ ، ١٩٥٩ ، ص ٣٧ ـ ٤١ .

(١١٥) **المرجع السابق** .

(١١٦) انظر ـ د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، **مرجع سابق** ، ج ـ ٢ ، ص ٣١٢ ـ ٣١٣ .

(١١٧) **المرجع السابق** ، ص ٣٤٥ ـ ٣٤٦ .

(١١٨) المقدسى ، **أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم** ، ليدن ، مطبعة بريل ، ط ـ ٢ ، ١٩٠٦ ، ص ٣= ، ١٢٠ ، ٤٠٧ ، ٤٢٩ ، ٤٣٩ ، ٤٤١ ، ٤٦٣ .

(١١٩) **المرجع السابق** ص ٢٠٥ .

(١٢٠) ابن خلدون ، **مرجع سابق** ، ص ٣٧٤ .

(١٢١) الفارابى ، **آراء أهل المدينة الفاضلة** ، القاهرة ، مكتبة ومطبعة محمد على صبيح ، ٨٦ ـ ٨٧ (د.ت) ص ٧٢ ـ ٧٣ ، ٨٦ ـ ٨٧ .

(١٢٢) الشاطبى ، **الموافقات فى أصول الشريعة** ، ج ـ ٢ ، (خرجه عبد الله دراز) ، القاهرة ، المكتبة التجارية الكبرى ، (د.ت) ، ص ٩١ ـ ٩٢ .

(١٢٣) د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، **مرجع سابق** ، ج ـ ١ ، ص ٣٠٤ .

(١٢٤) عبد الله العروى ، **ثقافتنا فى ضوء التاريخ** ، بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ـ ٢ ، ١٩٨٤ ، ص ١٧٤ .

(١٢٥) **المرجع السابق** .

(١٢٦) أبو هلال العسكرى ، **الأوائل** ، القسم الثانى ، (تحقيق وليد قصاب ، محمد المصرى) ، الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر ، ط ـ ٢ ، ١٩٨١ ، ص ١١٩ .

(١٢٧) د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، **مرجع سابق** ، ج ـ ١ ، ص ٤٠٩ .

(١٢٨) الماوردى ، أدب الدنيا والدين ، **مرجع سابق** ، ص ١٣٥ .

(١٢٩) الرعينى ، **برنامج شيوخ الرعينى** ، (تحقيق إبراهيم شبوح) ، دمشق ، وزارة الثقافة والإرشاد القومى ، ١٩٦٢ ، ص ٩٥ .

(١٣٠) **مجلة المنار** ، عدد ٧ ، مجلد ١ ، ص ٩٠١ ـ ٩٠٣ .

(١٣١) **المنار** ، عدد ١ ، ج ـ ١ ، م ـ ١٣ ، ١٩١٠/٢/١٠ ، ص ٦٠ ـ ٦٣ .

(١٣٢) **المنار** ، ج ـ ٨ ، م ـ ١٥ ، ١٩١٢/٨/١٣ ، ص ٥٧٣ ـ ٥٧٤ .

(١٣٣) **المنار** ، ج ـ ٦ ، م ـ ١٤ ، ١٩١١/٦/٢٧ ، ص ٤٥٢ .

(١٣٤) توجد فى الواقع أحاديث بحاجة إلى تفسير علمى عصرى ، مما يجعلنا نحافظ على صريح النقل وصحيح العقل ، منها : حديث غمس الذباب فى الإناء إذا سقط فيه ، وحديث التداوى بشرب أبوال الإبل .

(١٣٥) كان ذلك منذ مطلع هذا القرن حيث أسس المصلح الدينى والاجتماعى الشيخ محمد عبده ومعاونوه كالشيخ رشيد رضا ، جمعيات إسلامية تربوية ، تعد معلمين وتخرج متعلمين إسلاميين فى ثقافتهم

وسلوكهم . وقد ركدت هذه الحركة زمناً حتى بدأت تظهر من جديد .

(١٣٦) ابن مفلح ، **مرجع سابق** ، ج ـ ٣ ، ص ٥٥٦ .

(١٣٧) الأصبهانى ، **مرجع سابق** ، ج ـ ٦ ، ص ١٦٥ .

(١٣٨) ابن مسكويه ، **مرجع سابق** ، ص ٦٠ .

(١٣٩) وهذه الفكرة أرسطية الأصل ، حيث نص أرسطو قائلاً : « ينبغى أن يطلب إليهم (الأطفال قبل سن الخامسة) النشاط الضرورى لاجتناب الكسل الجسمانى ... وقد يمكن حث الأطفال على العمل بوسائل شتى ولاسيما باللعب » .

أرسطوطاليس ، **السياسة** ، (ترجمة أحمد لطفى السيد) ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ، ص ٢٨٧ .

(١٤٠) الغزالى ، **إحياء علوم الدين** ، ج ـ ٣ ، القاهرة ، دار الشعب ، (د.ت) ، ص ٦٣ .

(١٤١) القزوينى ، **آثار البلاد وأخبار العباد** ، بيروت ، دار صادر ، ١٩٦٩ ، ص ٣٨٩ .

يقول : « بعد صلاة الجمعة خرج من محلتين من كل واحدة منهما مائتان أو ثلاثمائة غلام يلتقون صفين عراة ويتلاكمون أشد الملاكمة ، ولايزال كذلك إلى أن ينهزم أحد الصفين » .

(١٤٢) **المرجع السابق** ، ص ١٩١ .

(١٤٣) ابن سينا ، **القانون فى الطب** ، ج ـ ١ ، بيروت ، دار صادر ، طبعة جديدة بالأوفست عن طبعة بولاق المصرية ، (د.ت) ، ص ١٥٩ .

(١٤٤) أبو الحجاج البلوى ، **كتاب ألف باء** ، ج ـ ١ ، بيروت ، عالم الكتب ، (د.ت) ص ٣٢٢ .

(١٤٥) جاك س ـ ريسلر ، **الحضارة العربية** ، ترجمة غنيم عبدون ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، (د.ت) ، ص ٦٣ .

(١٤٦) الماوردى ، أدب الدنيا والدين ، **مرجع سابق** ، ص ٦٥ .

(١٤٧) **المنار** ، م ـ ١٥ ، ج ـ ٨ ، ١٩١٢/٨/١٣ ، ص ٥٧٣ ـ ٥٧٤ .

(١٤٨) انظر د . محمود قمبر ، **تعليم الكبار ، مفاهيم ـ صيغ ـ تجارب عربية** ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٥٩ ـ ٣٦١ .

(١٤٩) الغزالى ، ثلاث رسائل ، **مرجع سابق** ، ص ٣٦ ـ ٣٩ .

(١٥٠) **المرجع السابق** ، ص ٥٣ .

(١٥١) انظر د . عبد الرحمن بدوى ، **تاريخ التصوف الإسلامى من البداية حتى نهاية القرن الثانى** ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ٢٧ ـ ٢٨ .

(١٥٢) القزوينى ، **مرجع سابق** ، ص ٤١٥ .

(١٥٣) د . محمد حسن أبو عبية ، **مرجع سابق** ، ص ٦٩ ـ ٧٠ .

(١٥٤) د . هشام جعيط ، **الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربى** ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٤ ، ص ١٧٥ .

(١٥٥) من هذه الكتب : **طرق تعليم التربية الإسلامية** لمحمد عبد القادر أحمد ، **والتربية الإسلامية وطرق تدريسها** لمحمد إبراهيم الشافعى .

(١٥٦) مقدمة ابن خلدون ، مرجع سابق ، ص ١٥٩ .

(١٥٧) ابن سحنون ، « آداب المعلمين » ، تحقيق د . أحمد فؤاد الأهوانى ، ملحق بكتاب التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى ، القاهرة ، مكتبة الحلبى ، ١٩٥٥ ، ص ١٧٧ .

(١٥٨) عند ابن خلدون : السياسة العامة أو الكبرى ، هى التى يقوم بها الخلفاء ، أما الصغرى فهم يوكلونها لكثرة أشغالهم من جهاد وفتوحات وسد الثغور وحماية البيضة ، إلى العلماء الذين يستخلفونهم للقيام بأمور السياسة الصغرى من إمامة وفتيا وقضاء .

المقدمة ، مرجع سابق ، ص ٢٢١ .

(١٥٩) المقدسى ، البدء والتاريخ ، م - ١ ، بيروت ، مكتبة خياط ، (د.ت) ، ص ١ - ٢ .

(١٦٠) انظر - ابن قيم الجوزية ، إعلام الموقعين عن رب العالمين ، ج - ٢ ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٩ ، ص ٤٦٣ - ٤٦٤ .

(١٦١) انظر - د . محمود قمبر ، دراسات تراثية ، ج - ١ ، مرجع سابق ، ص ٢٧٦ .

(١٦٢) من هذه الكتب: الشخصانية الإسلامية لمحمد عزيز حبابى ، والشخصية الإسلامية لعائشة عبد الرحمن ، وتربية الإنسان المسلم لحسن ملا عثمان ، ونحو تربية مؤمنة لمحمد فاضل الجمالى ، والشخصية الإسلامية لمحسن الحسينى ، وشخصية المسلم كما يصوغها الإسلام فى الكتاب والسنة لمحمد على الهاشمى ، والتربية الإسلامية ومدرسة حسن البنا ليوسف القرضاوى ، والتربية والمجتمع فى العالم الإسلامى لمحمد وصى الله خان .... وغيرها كثير .



تعقيب على بحث

"الشخصية الإسلامية نموذج وتربية"

للأستاذ الدكتور / محمود قمبر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - جامعة عين شمس

مقدم من أ. د. أحمد المهدى عبد الحليم

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس

بسم الله الرحمن الرحيم

تعقيب : الأستاذ الدكتور أحمد المهدى عبد الحليم

على بحث "الشخصية الإسلامية"

الذى أعده الأستاذ الدكتور محمود قمبر

أبدأ بالتعبير عن سعادتى الغامرة لإتاحة الفرصة لى للتعقيب على هذا البحث ، وأبادر بتأكيد أن وظيفة المعقب فى مثل مؤتمرنا هذا ليس فيها شبهة التقويم أو الحكم على البحث ؛ وإنما هى فرصة تتاح للمعقب يعرض فيها بعض الامتدادات أو الإضافات التى يقترحها البحث ، وبيان بعض مواضع الاختلاف أو الاتفاق مع الباحث ، وفى كلا العمليتين إثراء للبحث .

وأستهل تعقيبى بالقول ان البحث الذى أشرف بالتعقيب عليه بحث متميز ؛ حيث تؤكد صفحاته (ستوتمانون عدا المراجع) قدرة فائقة للباحث ، وتمكنا ملحوظا من استيعاب ثقافة أمته العربية الإسلامية مقرونا باستيعاب مماثل للفكر الفلسفى والتربوى فى الثقافة الغربية ، وتلك مزية نادرة جدا فيمن يتصدون للكتابة عن التربية الإسلامية ، وعن الشخصية الإسلامية وسوف أعقب على البحث بعرض موجز يليه تعليق على كل قسم من أقسام البحث .

القسم الأول

(من ص ٤– ٣٠)

ـ يضع المؤلف عنوانا رئيسيا لهذا القسم ، وبدأه بتقديم للدراسة، وصفها بأنها رؤية موضوعية يتآخى فيها الدين والعقل ، واتبع التقديم بذكر بعض الأخطار التى تهدد

الشخصية المسلمة، بسبب توزعها الثقافى والاجتماعى والفكرى بين ثنائيات أفرزتها المواجهة بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية ، ثم انتقل الباحث إلى عرض المفاهيم الحديثة للشخصية كما هى ماثلة فى صيغ ومنهجيات المدارس السيكولوجية المعاصرة (السلوكية، التحليل النفسى ، والطابعية) وخلص من ذلك إلى تحديد مقومات عامة للشخصية ، يمكن التعبير عنها بمقولات ثلاث هى :

١ – وجود وجوه للتشابه بين البشر جميعاً.

٢ – وجود وجوه للتشابه بين أفراد الجماعة البشرية الذين ينتمون إلى ثقافة واحدة .

٣ – وجود فوارق يتميز بها كل فرد عن سائر الأفراد .

وتعقيبى على هذا الجزء فى البحث هو أن أضيف إلى ما قاله الأخ الباحث حقيقة يجب إبرازها وهى : أن مفهوم "الإنسان" فى الثقافة الغربية مفهوم مضطرب تتنازعه مفاهيم يصارع بعضها بعضا ، وذلك على النحو الماثل فى الفلسفات الغربية بعامة ، وفى المدارس السيكولوجية بخاصة.

وأنهى الباحث هذا القسم بعرض لتصورات الشخصية فى التراث الإسلامى (من ص ١٢–٣٠) وفيه أكد أن المسلمين ينظرون إلى الإنسان نظرة تتكامل فيها أبعاد شخصيته، واقتبس الأخ الباحث فى هذا الصدد بعض ما قال أبو حامد الغزالى وأبو حيان التوحيدى وإخوان الصفا ؛ ليدلل على أن المسلمين القدماء حللوا مراحل النمو ، والخصائص البيولوجية والسيكولوجية لكل مرحلة، مقرراً أن سيكولوجية النمو التى قررها علماء المسلمين لا تبعد كثيراً عما أصله "بياجيه".

وعنى المؤلف بذكر موقف الغزالى ضد المتصوفة القائلين بإماتة شهوة النفس ، وأكد وسطية الإسلام التى توازن بين المادية والروحانية فى طبيعة الإنسان ، وفى هذا المقام عرض المؤلف لفكرة المسلمين عن النفس الشهوية والنفس العاقلة (عند الغزالى والتوحيدى

نقلاً عن ابن مسكويه)، كما عرض أن العقل عند علماء المسلمين عقلان : غريزى مشترك ، وهو أداة لإدراك المعقولات ، وآخر مكتسب من الخبرات والتجارب ، وهو قابل للزيادة والنقصان ، ورفض المؤلف تفسيراً للعقل بمعنى أنه وظيفى قيمى ، على النحو الذى قاله "ابن سينا" ، واستند فى هذا إلى رواية للتوحيدى تؤكد أن العقل بوصفه قوة إدراك شىء يختلف عن العقل بوصفه التزاما خلقيا (ص ٢٢) .

وعلى هذا الجزء ثلاثة تعقيبات هى :

أولا : أختلف مع الأخ الباحث فى رفضه للتفسير الوظيفى القيمى للعقل ، وذلك للاعتبارات التالية :

١- أن تصنيف العقل إلى غريزى ومكتسب ووظيفى لا يمكن أن يُدّعَى له أنه تصنيف جامع مانع ، وإنما هو تصنيف تقريبى يراد منه الفهم والإفهام ، وأنه ليست هناك حدود فاصلة بين العقول الثلاثة فى الفرد الواحد .

٢- أحسب أن القول بتقسيم العقل إلى غريزى ومكتسب تقسيم يتصل بماهية العقل أو نشأته ، وأن إضافة العقل الوظيفى أو القيمى إضافة مهمة ، لأنها تفصح عن وظيفة من أهم وظائف العمليات العقلية ، وإلا تكن قسمة العقل إلى غريزى ، ومكتسب ، وقيمى، قسمة خاطئة أبستمولوجيا ؛ لاختلاف أساس التقسيم .

٣- لا أوافق على مقولة أن العقل ليس خلقاً ، والخلق ليس عقلا ، وأحسب أن حسم الخلاف حول هذه المقولة يتوقف على تحديد ماذا يراد بكلمة "العقل" وبكلمة "الخلق". (وفى يقينى أن فصل الخلق عن العقل أو تجريد الخلق من العمليات العقلية أمر غير مقبول إسلاميا ؛ فالقيم الإسلامية الإنسانية قيم محكومة بمعايير من أبرزها معيار العقلانية ، وتأمل البدائل واتساق الفعل مع القول (راجع فى بحوث هذا المؤتمر ، أحمد المهدى "تعليم القيم : فريضة غائبة" ولذا ، فإن الأحكام الخلقية تستند دائما إلى أحكام عقلية .

ثـانيـا : نموذج التربية فى نظر الإسلام

أعتقد أن الأخ الباحث قد نجح فى أن يعرض لنا من خلال بحثه نموذجا جيداً لتربية الإنسان يقوم على التفاعل بين القابليات الإنسانية التى أودعها ا سبحانه وتعالى فى الإنسان والمؤثرات المحيطة به .

وأحسب أن الغزالى قد مهد لتصور هذا النموذج حين قال : إن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل تعهدها بالغرس والتربية ، وإن التربية لا تجعل من نواة النخل تفاحاً ولا من نواة التفاح نخلاً (راجع ص ١٩ فى البحث) . وإنى لأدعو كل الأخوة المنظرين فى مجالات التربية إلى أن يتأملوا هذا النموذج ، وإلى أن ينظروا فى أبعاده ومقوماته ، وفى التفاعلات الدينامية القائمة بين مكونات هذا النموذج ، الذى يمكن أن أقترح له اسم "النموذج الزراعى فى تربية البشر" The Agricultural model For Human Education. . وأعتقد أنه نموذج واحد فى الفكر التربوى ، وفى الممارسات التربوية على سواء . ويحتاج إلى أن نوفر له عددًا من البحوث فى الدراسات العليا بكليات التربية ومراكز البحوث .

ثـالثـا : أتفق مع الأخ الباحث فى تعليقه (ص ٣٠) على عدم ملاءمة ما قاله بعض الأقدمين من علماء المسلمين عن الطبع ، وتصوره فى محور ذى قطعتين : متأدب ، وسافل (ص ٢٥) وأن المتأدب وحده يمكن أن يكون موضوعًا للتأديب والتربية ، أما السافل فإن القلم لا يزيده إلا نذالة وشرًا ، وكنت أود لو أن الأستاذ الباحث عنى بتحقيق ما أورد فى هذا الصدد من أحاديث نبوية من مثل : لا تطرحوا الدر فى أفواه الكلاب "ولا تعلقوا الدر فى أعناق الخنازير" و "لا تعلموا أولاد السفلة العلم" و "إن الناس معادن" فقام بعزو كل حديث إلى رواته، وبيان مدى انطباق الشروط التى وضعها علماء السنة ليقول الأحاديث النبوية على سند كل حديث من هذه الأحاديث ومتنه .

وأرجو بهذه المناسبة أن يستكمل توثيق ما ورد فى البحث من آيات قرآنية بذكر السورة ، ورقم (أو أرقام) الآيات .

القسم الثاني : "الشخصية الإسلامية بين التصورات والممارسات"

(من ص ٣٠-٤٨)

عنى الباحث فى هذا القسم بالتركيز على الآثار التى تحدثها القوى التربوية المختلفة فى تكوين الشخصية ؛ فتحدث عن أثر الأسرة فى الطفل ، واختلاف هذا الأثر تبعاً لاختلاف الطبقة التى ينشأ فيها الطفل ، ثم انتقل إلى "التربية فى أوساط شعبية"، ووصف الكبار فى البيئات الشعبية بأنهم كانوا فاقدين لكل وعى ثقافى يدفعهم إلى حسن تربية الصغار ، وأن الكبار أنفسهم كانوا مثلا سيئاً لأبنائهم ، ونقل الباحث عن المسعودى، وعن الرحالة المسلمين الذين جابوا أرجاء العلم الإسلامى ، وعن الجاحظ – نقل أوصافاً للعامة وللباعة وللأغبياء والسفلة ذوى الأخلاقيات المسترذلة ، وقال: إن عادات الكبار كانت تؤثر تأثيرات سلبية على تنشئة الأطفال ، ثم انتقل الباحث الى ما سماه "تربية خاصة فى أسر ميسورة" وقال: إن قاعدة هذه التربية كانت الثقافة الدينية واللغوية ، وأورد فى هذا الصدد مطالب الآباء ووصاياهم لمربى أبنائهم ، وخلص إلى القول : "إن تربية هذه الأسر المميزة فى المجتمع الإسلامى كانت شاملة ... واستهدفت حسن تأهيل الصغار ليضطلعوا بأدوارهم الوظيفية والاجتماعية ويحتلوا مكانة آبائهم فى مجتمع الصفوة" .

واكتفى فى التعليق على هذا الجزء من البحث بتأكيد أن الإسلام لا يعرف فى أصوله بمجتمع الصفوة ؛ فالمسلمون سواسية كأسنان المشط ، ويسعى بذمتهم أدناهم ، وعلينا فى مثل هذا المقام أن نرتبط بالأصول المقررة فى القرآن الكريم ، وفى السنة النبوية المشرفة – صحيحة المتن وصحيحه السند – فى آن واحد ، وأن نحاكم الممارسات التربوية فى كل العصور فى ضوء هذه الأصول ، وفى عبارة أخرى أقول: إنه يجب أن تكون نظرتنا إلى التراث التربوى الإسلامى نظرة ناقدة ، ومن خلال هذه النظرة نرفض الممارسات التربوية التى تؤدى إلى تمايز اجتماعى بين البشر ، والممارسات التى لا تلتئم مع مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص، وهما مبدآن أساسيان فى المجتمع الإسلامى .

هذا ، وقد عرض الأخ الباحث فى هذا القسم لتربية الصبيان فى الكتاتيب فقال: إنها كانت أقرب ما تكون إلى الحرفة المبتذلة لأناس قليلى الحظ من العلم، والأدب، والثقافة، باستثناء المكاتب التى كان ينفق عليها من أوقاف المحسنين . وذكر أن الكتاتيب فى عصر متأخر فى مصر كانت تخرج عاطلين متسولين ,

وأعتقد أن الأحكام التى نصدرها على التعليم فى حقبة ما من حيث التاريخ الإسلامى يجب أن ننظر فيها إلى أن التعليم فى أى عصر ليس نظاما مكتفيا بذاته ، وإنما هو نظام تواكبه أنظمة أخرى تؤثر فيه . وبعبارة أخرى أقول: إن التعطل والبطالة مثلا ليس نتاجا للنظام التعليمى وحده .

وأنهى الباحث هذا القسم من الدراسة بالحديث عن الشباب وتربية المساجد والمدارس فقال: إن المساجد والمدارس قدمت بصفة عامة علماً، و- تقدم تربية بعكس الخوانق والروابط والزوايا لمريدى المتصوفة التى قدمت تربية و- تقدم علماً . واختتم الباحث هذا القسم بالحديث عن "التربية الصوفية" ، ذات البعد الواحد ، القائم على تزكية "الروح" فأكد أنها كانت تقوم على سلبية طاغية يتحول فيها المتعلم الى ظل جامد لشيخه ، وأنها تربية سلبية تعتزل الحياة وتحدياتها .

وأعتقد أن ما عرضه الأخ الباحث هنا كان عرضا تاريخيا لممارسات مختلفة علينا أن ننظر فيها ، وأن ننتقى منها ما يلتئم مع الأصول والثوابت فى الإسلام وما يناسب مصلحة تعليم الأمة فى العصر الحالى .

القسم الثالث : نظرية فى بناء الشخصية (منص ٤٨-٦٣)

قدم الأخ الباحث فى هذا القسم تصوراً لمجموعة من الأفكار التى تؤمن بها بوصفها فلسفة تربوية مستخلصة من خبرة تراثية ومن علم حديث ، وقدم هذه النظرية فى صورة مقولات أربع ، محورها فكرة "الوسطية الإسلامية"، وأبعادها كما حددها الباحث

هى : الشخصية بين العمومية والفردية ، والشخصية بين المثالية والواقعية ، والشخصية بين السلفية والعصرية ، والشخصية بين الدينية والعلمية .

وأعتقد أن الأخ الباحث قد أجاد – إلى درجة كبيرة – فى عرض هذه الأوصاف للشخصية فى نظر الإسلام ، إلا أننى قد أحسست وأنا أقرأ هذه الأوصاف للشخصية فى نظر الإسلام أننا لا زلنا نتحدث عن الشخصية فى إطار الثنائيات الغربية ، وأننا نقول : إن الإسلام لا ينحاز عند النظر فى مقومات الشخصية إلى أى من القطبين فى أى بعد من أبعاد الشخصية ، وأنه يقف فى كل منها موقفاً وسطاً .

وأعتقد أننا بحاجة الى أن نوضح لأنفسنا وللآخرين مقومات هذه الوسطية الإسلامية بصورة إجرائية عملية يمكن أن تترجم فى مجال التربية إلى أهداف محددة ، ومحتويات معينة للتعليم ، وتفاعلات وعلاقات تقوم بين المعلمين والمتعلمين فى ضوء نظام القيم الإسلامية التى يجب أن تحكم فكرنا وممارساتنا فى مجالات التعليم .

وقد جسّم هذا الإحساس لدى حديث الأستاذ الباحث عن بعد الشخصية بين المثالية والواقعية حيث يقول : إننا نقف أمام نظريتين متعارضتين ؛ واحدة "مثالية" معيارية ، والأخرى "عينية" واقعية . ويضيف أن النظرية المثالية ترى أن الرسول فى قوله وفعله هو المثال الذى يجب أن يحتذى ، أما الواقعيون فإنهم لا يأخذون بالتوحيد القياسى ، وإنما يؤمنون بالتنوع الأناسى .

أعتقد أننا يجب فى تفكيرنا فى مثل هذا الموقف أن نمحص القول ونمخضه ؛ لإيضاح الفكر الإسلامى ومقوماته وتطبيقاته بصورة مباشرة ؛ فالإسلام لا يفرق بين ما هو دينى وما هو بشرى أو دنيوى ، وإنما للإسلام نظرة شاملة تغطى جوانب الدين والدنيا، وتبريرتبرة ربط صلاح الدين بصلاح الدنيا ، وصلاح الدنيا بصلاح الدين .

القسم الرابع : عودة إلى التربية (منص ٦٣-٨٦)

فى هذا القسم أوضح الأستاذ الباحث ضرورة أن تسبق التربية التعليم فى إطار

فلسفة تحكمها القيم ، ثم عرض أبعاد التربية : الفيزيقى ، والعقلى ، والنفسى ، فأوضح في البعد الفيزيقى أن الدين ليس ضد اللعب ، ولا ضد تنمية اللياقة البدنية التى بدونها لا يكون الإنسان إنسانا .

والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن هنا هو : ما درجة الاهتمام التى يجب أن تعطى للتربية البدنية والرياضية ؟ وما المعايير التى يمكن الاحتكام إليها فى تحديد الأولوية التى تعطى لكل بعد من أبعاد تربية الإنسان ؟

وفى الحديث عن البعد العقلى فى التربية أكد الباحث أن بعض علماء المسلمين شجبوا ذاكرة الحفظ ، ودعا إلى ضرورة التركيز على تنمية القدرات العقلية ، وإعداد المعلمين المؤهلين لهذا النوع من التربية وإصلاح نظام الامتحانات .

وفى الحديث عن البعد النفسى فى التربية أشار الأخ الباحث إلى سوء فهم هذا الجانب على النحو الذى قالت به جماعات الطرق الصوفية والحنابلة ، وأكد الباحث فى هذا الصدد على تناقض فكر الغزالى فى دعوته إلى أدب الظاهر وحفظ النفس عن الشهوة مقرونا بفكره عن حيوية الشهوة ، وما تقوم به من وظائف بيولوجية واحتمالية .

وعن الوسطية الإسلامية من حيث صلتها بالنشاط النفسى قال الباحث : إن التربية التى تلزم لتشكيل النفس السوية المتزنة هى تربية تحترم جوهر الذات ، وتسير به ومعه فى مسالك تستجيب لها قدراته ويتشاكل معها طبعه ، ثم ذكر أن هذه التربية تمر فى مستويات متعاقبة هى : التكيف السلبى ، والتطابق الشكلى ، والالتزام الذاتى بالمعايير .

وتساورنى شكوك كثيرة حول مصداقية هذه المستويات التى استقاها الأخ الباحث من المرجع رقم ١٥٣ فى ثبت مراجعه لاعتبارات كثيرة : أبرزها أن هذا التقسيم الهرمى لمستويات أو لمراحل التربية يناقض كثيراً من نتائج البحوث .

وانتقل الباحث إلى حديث عن الشخصية والتربية الدينية (من ص ٧٥-٨٦)

وحاول الأخ الباحث فى هذا الجزء تمييز مفاهيم "التربية الدينية" عن مفهوم "التعليم الدينى" وأضاف أن التربية الدينية تربية تكوينية لا تلقينية ، وأنها تتم فى وسط اجتماعى متفاعل، كما ذكر أن الأيديولوجية الدينية شيء يختلف عن التربية الدينية ، وفى هذا الصدد ذكر الباحث ما يلى :

"إذا كنا اليوم نعيش فى عصر انفتاح ثقافى عالمى ، تتعايش فيه الأمم ... دون تعصب لدين أو جنس أو لون، فإنه يصبح من الحمق أن نؤلب ضدنا العالم باسم الجهاد المقدس لنشر الإسلام بالسيف ، ومحو الفكر أو الشرك بالقوة ... (ص ٧٩)" . وفى فقرة تالية قرر الباحث "أن الفقهاء والأئمة أقروا بخلافة الفاسق أو الفاسد أو المغتصب المستبد ما دامت خلافة تقيم دولة المسلمين".

وأعتقد أن هاتين الفقرتين تستحقان تعقيبا طويلاً ولكنى سوف أوجز تعليقى فيما يلى :

١- أوافق على فكرة الانفتاح الثقافى اهتداء بقوله تعالى ﴿إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ [سورة الحجرات ١٣] وأدعو إلى أن نرفض هيمنة أية ثقافة أجنبية غربية كانت أو شرقية .

إن الانفتاح الثقافى ، والثقافة العالمية مدخلان خبيثان لتذويب الهوية الثقافية للأمة الإسلامية، ولا ريب أنكم قد قرأ؟ أو سمعتم ما يقال عن حلف شمال الأطلنطى والمهمة الموكولة إليه بعد أن تأكدت سياسة الوفاق والتعايش بين أمريكا وروسيا ، هذه المهمة حددت بأنها العمل ضد الإسلام ، كلام صريح لا مواربة فيه ، وعلينا حين نتحدث عن الانفتاح الثقافى أن تكون هذه الحقيقة ماثلة فى أذهاننا .

٢- ان مقولة اقرار الفقهاء خلافة الفاسق ، والفاسد ، والمستعبد ، والمغتصب – مقولة تحتاج إلى مراجعة كبيرة . ولا أعتقد أن يكون هناك إجماع أو شبه إجماع على إقرار هذه المقولة .

٣- أقترح أن يتوفر لهذا المؤتمر ، ومن خلال مناقشة هذا البحث وبحث آخر يحمل ذات العنوان التمييز بين المصطلحات التالية :

* التربية الدينية * التعليم الدينى * التربية الخلقية

* الأيدلوجيـــة * الأيدلوجية الدينية * التربية السياسية

هذا ما عَن لى أن أبدأ به فى مناقشة هذا البحث الذى استفدت من قراءته كثيراً وأدعو للباحث بدوام التوفيق ، وا المستعان .

ا. د. أحمد المهدى

استاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس



تعليم القيم

فريضة غائبة فى نظم التعليم

للأستاذ الدكتور / أحمد المهدى عبد الحليم

استاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس

بسم الله الرحمن الرحيم

تمهيـــد :

أحسب أننى لا أغالى كثيراً إن قلت إن كثيراً من مظاهر الاضطراب فى المجتمعات المعاصرة يمكن أن يرد فى التحليل النهائى إلى غياب الالتزام بنظام متسق للقيم التى تدفع الأفراد والجماعات والمجتمعات والدول إلى القيام بأنماط معينة من السلوك . وأزعم دون مبالغة – أيضاً – أن هذا القول يصدق على كل المجتمعات ، متقدمة كانت أو نامية ، غربية كانت أو شرقية .

فمنذ أكثر من ثلاثين عاماً وصف أحد علماء النفس المرموقين فى الولايات المتحدة الأمريكية العصر الحالى بأنه عصر « انعدام المعايير » وعصر « الفراغ » وأنه عصر « بلا جذور » ؛ يفتقد فيه الناس الأمل ، ويعوذهم وجود ما يعتقدون فيه ، ويضحون فى العمل من أجله(*) (Maslow, 1959, VI) .

وفى منتصف السبعينات استشرف مؤرخ اقتصادى أمريكى أن العالم مواجه بثلاث كوارث : الإبادة النووية ، والجوع العالمى ، وتخريب للنظام الأيكولوجى . وأضاف أنه يعتقد أن أعظم ما يكدّر جيل الكبار فى أمريكا هو عجز المجتمع عن نقل قيمه الأصيلة إلى الأجيال الناشئة . (Heibroner, 1974, 15) .

وتشير الإحصاءات الصادرة عن معهد جالوب فى عامى ١٩٧٥ ، ١٩٨٠ إلى أن ٧٩٪ ممن استطلع رأيهم فى شأن غايات التعليم فى أمريكا يرون أن التعليم فى المدارس يجب أن يضطلع بتعليم الطلاب الأخلاق وأن ينمي فيهم السلوك الخلقى .

ولذا نجد أن الاهتمام العام لدى المواطنين فى الولايات المتحدة موجه إلى تنمية الشخصية ، وإلى زيادة الوعى بأن كثيراً من مشكلات الجماهير يمكن أن تفهم ، وأن يتم التوجه إلى حلها ، إذا نظر إليها على أنها ناشئة عن عيوب فى تكوين الشخصية الأمريكية (Wilson, 1985, 3) .

وإزاء هذا كان طبيعياً أن نرى قادة الولايات المتحدة – برغم اختلاف توجيهاتهم السياسية – يستحثون المؤسسات التعليمية على أن تدرس للطلاب بصورة مكثفة القيم التقليدية

(*) يجرى التوثيق فى هذه الدراسة على ذكر ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف ، والثانية تاريخ النشر ، والثالثة رقم الصفحة أو الصفحات . ثم يجد القارىء ثبتاً بالمراجع فى نهاية البحث ، رُتب وفقاً لنظام ألفباء ، وللترتيب الزمنى فى آن واحد .

فى المجتمع الأمريكى (Rayan, 1989, 4) .

هذا ، والتحولات السياسة والاقتصادية الحادثة الآن فى الاتحاد السوفيتى ، وفى دول أوروبا الشرقية تعتبر محاولات للتعديل فى نظام القيم الذى عاشت به وله هذه المجتمعات منذ عام ١٩١٧ ، وأنها تمثل دعوة إلى تبنى قيم إنسانية منها : قيمة « الحرية » ، وقيمة « العدل الاجتماعى » ، وقيمة « تحقيق الذات » ، وقيمة « المشاركة الإيجابية » فى تسيير الحياة فى المجتمع . ولعل هذا هو ما عناه الزعيم السوفيتى « جورباتشوف » فى إجابته عن أسئلة المحرر بمجلة « تايم » الأمريكية حين قال : أنا أعتقد أن كون المرء شيوعياً ... يعنى أن يجعل أفكاره وخطط عمله عرضة للاختبار الأخلاق ، وأن يضع القيم الإنسانية الشاملة فوق كل شيء (الأهرام القاهرية ٤/٦/١٩٩٠) .

وفى مصر عنى رئيس الجمهورية فى مناسبات عديدة بلفت رؤساء الوزارات والوزراء المعنيين بتنمية البشر : وزراء التعليم ، والثقافة ، والإعلام ، إلى ضرورة العناية بأن يكون للتعليم وللتثقيف والإعلام دور فى تنمية الشخصية المصرية (راجع خطابات تكليف وزارة الدكتور على لطفى والوزارة السابقة والحالية برئاسة الدكتور عاطف صدقى) .

وشدد رئيس الجمهورية فى مناسبتين أخريين (ذكرى المولد النبوى الشريف والاحتفال بيوم الدعاة) على ضرورة أن نحرص على إعادة تشكيل حياتنا وفقاً للتعاليم وللقيم التى يدعو إليها الإسلام فى مختلف جوانب الحياة .

وكان من بين ما قال فى ذكرى مولد الرسول صلى الله عليه وسلم (الصحف اليومية ٢٤/١٠/١٩٨٨) ما يلى :

« تذكرنا الذكرى العطرة بأن أول ما قامت عليه رسالة الرسول العظيم صنع الإنسان الصاعد إلى الذروة ... الذى يؤمن بأن الخلق هو الركيزة الأولى لكل رقى وتحضر » وأضاف « ليس من شك فى أن مكارم الأخلاق : الصدق ، والأمانة ، والعفة ، والسماحة ، والوفاء ، والانتماء ، واحترام حقوق الآخرين ، ومعاونة المحتاجين والمستضعفين ، وشعور الفرد بهموم الجماعة التى ينتمى إليها ، والعمل من أجل خيرها ... مع ما يتطلب ذلك من محبة وتراحم وإيثار وتعاون » .

« ليكن احتفالنا بذكرى ميلاد الرسول صلى الله عليه وسلم دعوة شاملة وعاجلة إلى إعادة النظر فى أحوال الأمة الإسلامية الراهنة ، ومطالبة ملحة للنهوض بهذه الأمة اجتماعياً وفكرياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً وأخلاقياً » .

« وإننى لأرجو أن تبدأ الهيئات والمنظمات والمؤسسات فى الاتصال والحوار والدراسة على الفور ، وذلك لتشخيص الداء ووصف ناجح للدواء » .

وفى ذات المناسبة الكريمة عام ١٩٨٩ أشار الرئيس فى حديثه إلى بعض القيم الأخلاقية السمحة التى يجب أن توضح للمسلمين ، وأن تجسد فى سلوكياتهم : النقاء ، والاستقامة ، والصدق ، والأمانة ، والسماحة ، والرحمة ، والتواضع ، والمساواة ، والأخوة ، والعدالة ، والتكافل .

وأضاف « أقول – ولا أمل التكرار – أن كل أجهزة التربية والتثقيف والإعلام والتوجيه ، والدعوة والإرشاد مسئولة مسئولية مباشرة عن تحقيق هذا الذى نرجوه وندعو إليه قصداً » .

ولا أعتقد أن دعوة السيد رئيس الجمهورية قد تمت الاستجابة إليها فى أعمال أى من الوزارات المعينة بطريقة عقلانية مخططة ، يرجى أن تُحدث أثراً فى تغيير الواقع الأليم لسلوكيات الناس فى مصر .

وافتقاد القيم فى المجتمع المصرى تعبر عنه وجهة نظر الأديب الكبير نجيب محفوظ فى كثير من كتاباته ، ومن أحدثها وجهة النظر التى كتبها تحت عنوان « دعوة للانانية » والتى صور فيها ما يحدث فى المجتمع المصرى من كثرة مظاهر « اللامبالاة » بأنه محاولة للفتك بغريزة « الأنانية » وأن هذه الغريزة ، التى تتهم بالمغالاة فى حب الذات ، قد تحولت إلى غريزة أخرى تضمر الكراهية والفناء لصاحبها وذويه » ويضيف – فى سخرية لاذعة – لنبدأ بالدعوة للأنانية العاقلة الذكية ، التى تتسم بالفطنة والحكمة ، حتى إذا آتت الأنانية ثمرتها ، انتقلنا إلى مطلب جديد من مطالب الإنسان العاقل ، وأمكننا أن نتخاطب بلغة الدين والإنسانية (الأهرام القاهرية ، ٣١ مايو ١٩٩٠) .

وأختتم هذا التمهيد بتأكيد أن ثمة اتجاهاً قوياً فى المستويات العالمية والمحلية للدعوة إلى بذل جهود منظمة لتأصيل أن يعتمد الناس فى أقوالهم وأفعالهم على مجموعة من القيم ، وقد يختلف الناس فى النعوت التى توصف بها هذه القيم ، إلا أنها تبقى فى التحليل النهائى الموجهات الأساسية للسلوك ، ولذا يجب أن تُعنى بها المؤسسات التربوية ، وفى القلب منها مؤسسات التعليم النظامى .

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ – ما الإطار الفكرى العام الذى تجرى فى نطاقه معالجة موضوع القيم ؟

٢ – ما طبيعة القيم أو ما ماهيتها ؟

٣ – ما القيم التى يجب أن تُعلَّم فى مؤسسات التعليم ؟

٤ – ما أنواع المواقف أو التداخلات التى يمكن أن تهيؤها مؤسسات التعليم بهدف تعليم القيم ؟

٥ – ما المعالم الرئيسية للطرق التى يجب أن تتبع فى تعليم القيم ؟

وسوف نعالج الموضوع فى فصول مستقلة من هذه الدراسة ، وذلك على الوجه التالى :

أولاً : الإطـار العـام لمعالجـة القيـم

يستلزم التصديق لمعالجة القيم أن يكشف الباحث عن الصيغة الكلية **Paradigm** أو الإطار العام ، الذى تتم فى حدوده معالجة موضوع القيم . والصيغة الكلية – هنا – تعنى الافتراضات الأساسية ، والمفاهيم الجامعة ، التى يتبناها الباحث بالنسبة للكون ، والحياة ، وللإنسان ، وللعقل ، وللعلم والمعرفة . وأبادر فأقول إن الصيغة الكلية التى يوظفها الباحث فى هذه الدراسة ليست الصيغة السائدة فى الفكر الغربى ، وإنما هى صيغة مناهضة – أو قل مناقضة – للصيغة الغربية فى كثير من جوانبها .

والقسمات الفارقة بين الصيغة الغربية ، والصيغة الإسلامية التى تجرى هذه الدراسة فى حدودها يمكن أن نوجز معالمها الرئيسية فيما يلى :

١ – الكـون والخـالق :

تؤكد الصيغة الإسلامية أن الكون مخلوق لله ، وأن كل ما فيه من أشياء ، وظواهر ، وأحياء ، خاضع لسلطان الله ، الواحد الأحد : **﴿ الله خالق كل شىء وهو على كل شىء وكيل ﴾** . [الزمر : ٦٢].

أى أن الإلوهية واحدة ، لا تتعدد ، ولا تقع فيها أية شركة . وفهم الكون على هذا النحو مناقض لما يقول به أنصار الفلسفة الطبيعية .

وتؤكد الصيغة الإسلامية أن الكون عالمان : عالم الغيب ، وعالم الشهادة ، وهما عالمان يتداخلان ويتفاعلان دائماً ، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، وإن أمكن التمييز بينهما ؛ وأن للحياة سنناً تجرى على الأشياء والظواهر والأحياء ، سواء فى خلقها وحركتها ونموها وتحولاتها ، وأن هذه السنن – فى اطرادها وتخلفها – مرهونة بمشيئة الله وقدره . وهذا يعنى أمرين : أولهما أنه لا موضع للصدفة فى حركة الكون ، وثانيهما أنه ليست هناك حتمية طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية(*) كما يقول بعض أنصار الثقافة الغربية وأتباعهم .

(*) توالت فى السنوات الأخيرة كتابات كثيرة تنفى هذه الحتمية المزعومة (راجع فى ثبت المراجع ، مصطفى إبراهيم فهمى « مترجم » ، وكمال خلايلى « مترجم » ، يمنى طريف الخولى) .

٢ – الإنســـــان :

الإنسان أكرم مخلوقات الله ، ميزه على سائر الأحياء بقدرته على إدراك المؤثرات الكونية والانفعال بها ، وبما فطره الله عليه من قدرة على التفكير والتأمل ، والتذكر ، والتوقع ، والتخيل ، والاختيار الحر المسئول فى الفكر وفى الفعل ، ومن قدرة على تجاوز محددات السياق « الزمكانى » واختزان المعارف ، واستخدامها ، وتوليد معارف جديدة ومتجددة .

واستناداً إلى هذا التميز فى البناء العقلى والنفسى للإنسان ، استخلف الله الإنسان فى الكون لإعماره ، وفقاً لعهد الله وميثاقه ، ووصولاً إلى تنمية الحياة وترقيتها ، والانتفاع بثمرات كل ما خلق الله فى الكون . ﴿ **إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولا** ﴾. [الأحزاب : ٧٢] .

والإنسان بتكوينه الفطرى فيه قابليات ، ترتفع به إلى منزلة الملائكة . وتنحدر به إلى درك الحيوان ﴿ **ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها** ﴾ . [الشمس : ٧ ، ٨] ، ﴿ **لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم ثم رددناهُ أسفل سافلين إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلهم أجرٌ غير ممنون** ﴾ . [التين : ٤ – ٦] ، ويتوقف موقعه بين هذين الطرفين على ما يبذل من جهد فى إعلاء ذاته أو تخفيضها ، وعلى الأواصر التى تجمع أفراد جنسه لتحقيق غايات الوجود البشرى فى الكون . وأفراد الجنس الإنسانى متساوون فى عبوديتهم لله لا تمايز بينهم إلا بتقوى الله ﴿ **إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير** ﴾ [الحجرات : ١٣].

ويقر الإسلام اختلاف الأمزجة والطبائع بين البشر ، كما يقر تعدد الأنماط والنماذج فى أوضاع الحياة الاجتماعية ، مادامت تجرى فى إطار ثوابت الدين ﴿ **ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم** ﴾. [هود : ١١٨ ، ١١٩].

وليس فى الإسلام خطيئة موروثة « Human Sinning » ﴿ **وكل إنسان ألزمناه طائره فى عُنقه** ﴾. [الإسراء : ١٣]. فالمسئولية فى الإسلام فردية ، ﴿ **ولا تزر وازرة وزر أخرى** ﴾ . [الأنعام : ١٦٤]. والمعصية فردية ، مقرونة دائماً بباب مفتوح للتوبة ، ﴿ **والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الذنوب إلا الله ولم يصروا على ما فعلوا وهم يعلمون** ﴾ . [آل عمران : ١٣٥] .

٣ – العقل والعلم والمعرفة :

للعقل فى الإسلام مكانة عالية ، بوصفه أداة للإيمان ، وأداة للعلم ، وانحياز الإسلام للعقل تشهد به آيات كثيرة فى القرآن الكريم ، جعلت أحد متكلمى المعتزلة ، القاضى عبد الجبار الهمدانى يقول : إن الأدلة الشرعية أربعة : أولها دلالة العقل ؛ لأن به يميز الحسن والقبيح ،

ولأن به يعرف أن القرآن الكريم حجة ، وكذلك السنة ، والإجماع (عمارة ، ١٩٨٦ ، ٧٨) . وحقيقة الإلوهية ، وهى جوهر الإيمان بالله ، لا سبيل إلى إدراكها إلا بالعقل ؛ والقرآن الكريم معجزة عقلية . فالعقل والنقل متلازمان فى التصور الإسلامى ، وليسا متناقضين ؛ وهذا هو ما سوغ لعلماء « الكلام الإسلامى » أن يجعلوا الشك طريقاً للوصول إلى اليقين فى أصول الدين .

وللعلم فى التصور الإسلامى مفهوم شامل ، يتضمن كل معرفة منظمة يصل إليها الفكر الإنسانى من خلال : الإلهام ، والنظر والتأمل ، والملاحظة ، والتجريب . والعلم فى الإسلام يشمل علوم الدين وعلوم الدنيا ، أو علوم النقل وعلوم العقل ، و« العقل » هو الحاكم الحاسم فى علوم الدنيا ، وهو الدليل الهادى حتى فى أمور الإلوهية والدين . (عمارة ، ٨٤ ، ١٧) .

والمعرفة المنظمة ليست قاصرة على معرفة الماهيات Know What ومعرفة الكيفيات Know How ؛ كما يقول بعض المفكرين . ولكن هناك نوع ثالث ؛ هو المعارف التى تعين على تحديد الغايات ، ورسم المسارات ، سواء فى إنتاج المعارف أو فى استخدامها فى النمطين السابقين . ويطلق علماء الغرب على هذا النوع الثالث من المعارف (Jantaseh, 1975, 7) « Know - Where - to » . ويدخل فى هذا النمط – فى رأيى – المعتقدات الدينية والمعارف النقلية ، والقيم الإنسانية ، والأخلاق .

وليس لاكتساب المعارف طريق واحدة هى الملاحظة والتجريب كما يقول دعاة منهج « التجريب والتحليل » وإنما تكتسب المعارف بأساليب مختلفة ؛ من بينها الأساليب الجمالية Aesthetic والإلهامية Intuitive والعملية Practical والروحية Spiritual (Yearbook 1985 Eisner, 1985 NSSE).

٤ – التنوع داخل الوحدة :

وقد يفيد فى تحديد الإطار العام لهذه الدراسة أن أنهيه بتأكيد أن الصيغة الإسلامية تقوم على وحدة الكون ، وتؤمن بالتنوع داخل هذه الوحدة والتنوع لا يعنى التناقض أو التصادم على النحو الذى نجده فى كثير من الثنائيات التى أفرزتها « الفلسفة الطبيعية » و « الوضعية المنطقية » فى الفكر الغربى ؛ فالإسلام لا يتبنى التفكير ذا القطبين ؛ « إما ... وإما » حيث لا يرى الدنيا مناهضة للدين ، ولا الحياة الآخرة نقيضاً للحياة الدنيا ، ولا الفرد مواجهاً للمجتمع ، ولا العقل مناقضاً للنقل ، ولا وقائع الحياة منفصلة عن قيمها ، ولا الذاتية منافية للموضوعية ، ولا الفكر النظرى مناقضاً للممارسة العملية ، ولا الرجل مناهضاً للمرأة ، ولا الماضى قيداً على الحاضر أو المستقبل ونحو ذلك من الثنائيات المقيتة التى تسيطر على عقول

بعض المفكرين . ويقف الإسلام من كل هذه الثنائيات موقفاً وسطاً ، تحقيقاً لقوله تعالى ﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ﴾ [البقرة : ١٤٣] . والوسطية الإسلامية ليست وسطية حسابية ؛ وإنما هى وسطية تتسم بالدينامية وسطية تؤمن بالمثال وتؤمن فى الوقت نفسه بالواقع ، وتحاول أن تحرك الواقع تجاه المثال ، ضماناً لحركة الحياة ، ولإعمار الكون . فى حدود الفطرة الإنسانية ، ومن هنا يمكن القول إن الصيغة الإسلامية صيغة « مثالية » — فى حدود ما شرع الله — « واقعية » فى إطار ما هو مهيأ للأفراد والجماعات والمجتمعات . وأداء الأمانة التى استخلف فيها الإنسان يتمثل فى أن يحاول — قدر وسعه — أن يتحرك فى الواقع وعينه على المثال ، وأن يسعى إلى تطوير الواقع ، وإعادة صياغته من منظور مثالى .

ثانياً : ماهيـــة القيـــم

القيمة فى اللغة واحدة القيم ، وهى ثمن الشيء بالتقويم . وفى القرآن الكريم : ﴿ ذلك الدين القيّم ﴾ [التوبة : ٣٦]. أى المستقيم ، والمقوّم لأمور الناس . وفيه أيضاً ﴿ يتلوا صحفاً مطهرة فيها كتب قيمة ﴾ [البينة : ٢ ، ٣] أى ذات قيمة رفيعـة ؛ الله جميعها . وكلمة قيمة مشتقة أصلاً من القيام ، ونقيضه القعود ، والقيام فى معانيه هو العزم ﴿ وأنه لما قام عبد الله يدعوه ﴾ [الجن : ١٩] أى لما عزم . والتقويم يعنى الترجيح ، وبيان فضل شيء أو معنى على شيء أو معنى آخر ، فالراجح — معنوياً — يعنى الفضل والفضيلة ، وهما ضد النقص والنقيصة ، ومن هنا ارتبطت القيم فى جانبها الإيجابى بالفضائل الخلقية ، وفى جانبها السلبى بالنقائص أو الرذائل . هذا هو بعض ما قيل فى التعريف اللغوى لكلمة القيمة . والتعريفات اللغوية مفيدة ولكنها ليست كافية . ولذا يجب أن ننظر فى المعنى الاصطلاحى للكلمة . وفى هذا الصدد يجد المرء أن « القيم » غدت مبحثاً أصيلاً فى عدد غير قليل من أنظمة المعرفة ؛ فهى مبحث فى الفلسفة ، يستقل بدراسات فى أحد فروعها الذى يطلق عليه مصطلح « أكسيولوجى » . وهى مبحث مهم فى الدراسات التاريخية — ثقافية كانت أو مادية — وهى مبحث يحتل مكانة بارزة فى الدراسات : الدينية ، والأخلاقية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية .

واستقصاء معنى «القيم » فى تلك المجالات المعرفية جميعها عمل يخرج عن نطاق هذه الدراسة . وقد يكفى أن نحدد ماهيتها ، بتحديد أبعادها ، وذكر شروط تحقيقها ، بصورة تميز مفهومها عن غيره من المفاهيم .

● القيمة مفهوم تجريدى ، أى أنها معنى عقلى ، له وجود ذهنى ، ليس الزمان ولا المكان جزءاً فيه ، وما يتحقق من هذا المفهوم فى الزمان والمكان هو أفراد من ماهية القيمة ، وفى عبارة أخرى أقول : إن القيمة ليس لها وجود عيانى ، وإنما هى تصور ذهنى .

● ويشير مفهوم القيمة إلى حالة عقلوجدانية ، يمكن تعرفها فى الأفراد والجماعات والمجتمعات ، من خلال مؤشرات هى : المعتقدات والأغراض ، والاتجاهات ، والميول ، والطموحات ، والسلوك العلمى تدفع – الحالة العقلوجدانية – صاحبها إلى أن يصطفى بإرادة حرة واعية ، وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً – يتسق فيه الفكر والقول والفعل – يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة ، فيستغرق فيه ، ويسعد به ، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل فى غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية .

وتعريف القيم على النحو السابق يعنى أن التحقيق الكامل لماهية « القيمة » يحتم توفر عدد من الشروط أو المحكات ، وذلك على الوجه التالى :

(١) الحريـــــة :

أولى الخصائص التى يجب أن تتوفر لتحقيق القيم هى « الحرية » ؛ وذلك حيث تدل خبرات الأفراد والجماعات والأمم ، على أن الأعمال التى تفرض على البشر من سلطة خارجة عن ذواتهم تزول بمجرد زوال السلطة الفارضة . ويستوى فى هذا الصدد أن تلجأ السلطة إلى الإغراء والترغيب أو أن تعمد إلى التهديد والترهيب . ولعل هذا هو ما جعل علماء الفقه الإسلامى يتفقون على كراهية صلاة الحاقن ، وصلاة الجائع . أى أن ممارسة الفضائل تحتاج إلى مناخ يسوده الأمن النفسى والأمن المادى .

ودعوة الإسلام إلى ضرورة توفر الحرية فى الاعتقاد ، ونفى الإكراه فى أمور الدين ماثلة فى قوله تعالى : ﴿ **لا إكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغي** ﴾ [البقرة : ٢٥٦] ، ﴿ **إنا أنزلنا عليك الكتاب للناس بالحق فمن اهتدى فلنفسه ومن ضل فإنما يضل عليها وما أنت عليهم بوكيل** ﴾ [الزمر : ٤١] ، ﴿ **وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر إنا أعتدنا للظالمين نارا** ﴾ [الكهف : ٢٩] ، ﴿ **ولو شاء ربك لآمن من فى الأرض كلهم جميعا أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين** ﴾ [سورة يونس : آية ٩٩].

وفى التاريخ الإسلامى شواهد كثيرة لتأصيل حرية البشر ، وتجنب الضغط والإكراه ؛ فسعد بن عبادة وهو صحابى جليل عاش عهد الخليفة الراشد أبى بكر ولم يبايعه على الخلافة ، ومات دون أن يبايع عمر بن الخطاب رضى الله عنه .

(٢) تعدد البدائل :

والشرط الثانى لتحقيق القيمة ، أن يكون اختيار المرء لها اختياراً من بين عدد من البدائل المتاحة ، وقديماً قال الشاعر العربى ساخراً : « ومن العفة ألا تجد » . ولكن العفة كل العفة أن تتاح بدائل مختلفة للسلوك ؛ فيتجنب المرء البدائل الخبيثة ، ويختار البديل الطيب النافع للناس وللمجتمع . وتعدد البدائل وتفاضلها ، هو الاختيار الحقيقى للطبيعة البشرية ، التى عبّر عنها القرآن الكريم بقوله : ﴿ **ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها** ﴾ [الشمس : ٧-١٠] . فالنفس البشرية ذات قابليات متساوية للخير وللشر ، للهدى وللضلال . والزكى هو من يزكى نفسه ، ويرتفع بقيمة الإنسان ، ويختار نَجْدَ الهدى والحق ، ويعف عن نجد الضلال والباطل ﴿ **ألم نجعل له عينين ولساناً وشفتين وهديناه النجدين** ﴾ [البلد : ٨ - ١٠] .

(٣) العقلانيـــة :

من خصائص القيم الإنسانية أنها عقلانية ، فإذا كان الشرطان السابقان ينفيان الجبر والقسر والإكراه ، وتحديد السلوك فى مسار واحد تنعدم معه فرصة الاختيار الحر المسئول - فإن هذا الشرط يعنى أن القيمة لا تنشأ عن تقليد أعمى، ولا تكون إفرازَ مشعوذٍ، غير منضبط بمقياس العقل والمنطق ، وهما مزية الإنسان على ما عداه من الكائنات الحية . وقد قدمت فى مقام الإطار الفكرى الذى يعتمد على هذه الدراسة ما يؤكد تشديد الإسلام على إعمال العقل فى أمور الدين وأمور الدنيا على السواء . وإعمال العقل بالنسبة للقيمة يعنى أن يتدبر الإنسان عواقب البدائل المختلفة للسلوك ، وأن يختار من بينها أكثرها خيراً ، وأعظمها نفعاً للجماعة وللمجتمع ﴿ **أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها** ﴾ [محمد : ٢٤] وأعيد فى هذا المقام الإشارة إلى تآخى العقل والنقل فى الصيغة الإسلامية للحياة . وفى هذا يقول ابن رشد كلمات جامعة وحاسمة « إنا معشر المسلمين ، نعلم ، على القطع ، أنه لا يؤدى النظر البرهانى إلى مخالفة ما ورد به الشرع ؛ فإن الحق لا يضاد الحق ، بل يوافقه ، ويشهد له ؛ أعنى أن الحكمة هى صاحبة الشريعة ، والأخت الرضيعة » عبارة فى تحقيقه « فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال » ، (١٩٨١ ، ٦٧) .

(٤) التكرار والاستمرار :

ومن الخصائص الأساسية فى القيمة تكرار حدوثها بصفة مستمرة ، فمن يصدق مرة أو مرات لا يوصف بأنه فاضل فى سلوكه ؛ وإنما تتأكد القيمة ، وتبرز الفضيلة الخلقية فى سلوك الإنسان إذا تكرر حدوثها بصورة تجعلها عادة مستحكمة ، أو جزءاً من النسيج العقلى والسلوكى لصاحبها ، وعنواناً لهويته .

ومن هنا كان تنديد القرآن بأولئك الذين لا يثبتون على اتباع طريق الهدى والحق ، ويتراوح سلوكهم بين الحق والباطل ، وبين الهدى والضلال ﴿ **الذين آمنوا ثم كفروا ثم آمنوا ثم كفروا ثم ازدادوا كفرا** ﴾ [النساء : ١٣٧] .

وكان تنديد القرآن بالنموذج البشرى الذى لا يستقيم على فعل الخير ويؤدى منه القليل ثم يقعد عن مواصلته أو يكف عنه ﴿ **أفرأيت الذى تولى ، وأعطى قليلا وأكدى** ﴾ [النجم : ٣٣ — ٣٤]

أى ضعف عن الاستمرار فى العطاء أو كف عنه مع توفر مقوماته .

وفى تأكيد معنى العادة المستحكمة فى القيمة ، ينعى القرآن على آل فرعون عادة الكذب ، وهى نقيض الصدق فى سلوكهم ﴿ **كدأب آل فرعون والذين من قبلهم كذبوا بآياتنا فأخذهم الله بذنوبهم والله شديد العقاب** ﴾ [آل عمران : ١١] .

(٥) اتساق العمل مع العقل :

ومن المحكات الأساسية لاختبار القيمة فى السلوك الإنسانى أن تترجم المقولات اللفظية التى تعبر عنها إلى سلوك عملى ، وذلك حيث تدل المشاهدة على أن كثيراً من الناس يتحدثون بأفواههم عن الفضائل الخلقية كالصدق والأمانة ورعاية الصالح العام ، فإذا خلوا إلى أعمالهم أو إلى شياطينهم ، كان سلوكهم مناقضاً لما يتحدثون به ، وتوشك هذه الحالة فى الأفراد وفى الجماعات وفى المجتمعات أن تشكل نوعاً من انفصام الشخصية ، وهو مرض مشهود فى خاصة الناس وعامتهم ، ويمثل ضرباً من النفاق والتناقض اللذين نهى عنهما القرآن الكريم ، وجعلهما صفة تهدد الإيمان ﴿ **يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كَبُرَ مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون** ﴾ [الصف : ٢ ، ٣] واقتران الإيمان القلبى بالعمل الفعلى دعوة مؤكدة فى كثير من آيات القرآن الكريم ﴿ **وأما من آمن وعمل صالحاً فله جزاء الحسنى وسنقول له من أمرنا يسرا** ﴾ [الكهف : ٨٨] وقد توعد القرآن الكريم الذين يحبون أن يحمدوا بما لم يفعلوا بعذاب أليم ﴿ **لا تحسبن الذين يفرحون بما أتوا ويحبون أن يحمدوا بما لم يفعلوا فلا تحسبنهم بمفازة من العذاب ولهم عذاب أليم** ﴾ [آل عمران : ١٨٨].

(٦) الاعتزاز بالقيمة :

ومن المحكات الأساسة التى تميز القيمة ، أن يعتز بها أصحابها ، وأن يسعدوا بها ، وأن يسعوا إلى إشاعتها بالعمل الدائب ، وبالحكمة والموعظة الحسنة . وقد يصل هذا الاعتزاز إلى النضال فى سبيل تأكيد القيمة ، وتثبيتها فى واقع الحياة ، وتحمل الأذى فى سبيلها . تلك كانت سنة الله فى نشر دعوات الإصلاح ممثلة فى الأديان السماوية . ومن أمارات عدم الإيمان

الارتياب والتردد ، والقعود عن إشاعة الفضائل ﴿ **إنما المؤمنون الذين آمنوا بالله ورسوله ثم لم يرتابوا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم فى سبيل الله أولئك هم الصادقون** ﴾ . [الحجرات : ١٥] .

(٧) الإيثـــــار :

ولعل آخر شرط أو خاصة تميز القيمة عن مجرد العمل المشروع هو إيثار الآخرين ، فسعى الرجل على رزقه ورزق عياله عمل مطلوب ومشروع ، ولكنه لا يشكل قيمة ؛ لأنه مراد به منفعة الذات ، ورعاية الأهل الأقربين . ومجرد أداء العمل واستيفاء متطلباته الشكلية أمر مطلوب ولكنه يختلف عن القيمة وهى إتقان العمل ، وإيثار الآخرين على النفس مع حاجتها إلى ما يبذله صاحبها يمثل قيمة رفيعة ، وكانت القيمة دعامة من دعامات بناء أمة الإسلام ؛ حيث تخطى الأنصار فى المدينة المنورة ما هو غريزى فى البشر ، وآثروا المهاجرين على أنفسهم ﴿ **والذين تبوءُوا الدار والإيمان من قبلهم يحبون من هاجر إليهم ولا يجدون فى صدورهم حاجة مما أوتوا ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون** ﴾ [الحشر : ٩] ومعنى هذا بالنسبة للقيمة ، هو أن يكون ما يبذله الإنسان من جهد ، أو مال ، أو عاطفة ليس مراداً به منفعة ذاتية ، أو مراءاة الناس ﴿ **يا أيها الذين آمنوا لا تبطلوا صدقاتكم بالمن والأذى كالذى ينفق ماله رئاء الناس ولا يؤمن بالله واليوم الآخر** ﴾ [البقرة : ٢٦٤] فالإنفاق يجب أن يراد به وجه الله ، ومنفعة الجماعة ، ولا يجوز أن تكون النية فيه هي إرضاء حاكم أو لفتاً لأنظار الناس ﴿ **وما تنفقون إلا ابتغاء وجه الله** ﴾ [البقرة : ٢٧٢] .

ثالثاً : القيم التى يجب أن تعلّم فى المدارس

حديثى عن القيم التى ينبغى أن تنهض المدارس بتعليمها يستند على عدد من المسلمات أوجزها فيما يلى :

(١) مصادر القيم :

إن مصادر القيم فى حياة البشر – فى ضوء الإطار الفكرى العام الذى قدمته – مصادر عديدة يتضافر بعضها مع بعض ، ولا يناقض بعضها بعضاً . **وأول** هذه المصادر هو الدين ، والإسلام خاتم الأديان ، وذلك حيث يحدد الوحى الإلهى الحلال والحرام فى صورة حاسمة ، ويحدد السلوك بوصفه طاعة لأوامر الله ؛ وتوجيهاً للإنسان الذى استخلفه الله فى إعمار هذا الكون . وفى هذا الصدد يلجأ إلى القرآن الكريم ، وإلى السنة النبوية قطعية الثبوت قطعية

الدلالة . وثانى هذه المصادر هو العقل الجمعى (يلاحظ أن معظم الآيات القرآنية التى وردت فيها مادة : يعقل جاءت بصيغة الجمع مثبتة « يعقلون » و « تعقلون » ومستفهم عنها على سبيل الإنكار « أفلا تعقلون » ، وتلك قرينة على أن يكون الاعتماد فى التدليل العقلى على عقل الجماعة وليس عقل الفرد . وثالث هذه المصادر هو الخبرة التاريخية التى مرت بها الأمم ، وفى القرآن الكريم تفصيلات كثيرة عن قصص الأمم السابقة . وفى الدراسات التاريخية والاجتماعية للأمم والشعوب زاد يمكن أن يستفاد منه فى تحديد القيم . ورابع هذه المصادر هو التراث العربى الإسلامى . وتحتاج فى هذا المصدر إلى نظرة نقدية ، تسوّغ لنا أن نختار منه القيم الرفيعة التى تتجلى فى مجريات الأمور فى عصور الازدهار العربى الإسلامى ، وكذلك القيم التى يمثلها سلوك الشخصيات التاريخية التى أسهمت بالفكر وبالعمل فى إرساء معالم الحضارة العربية الإسلامية بوصفها حضارة إنسانية . وخامس هذه المصادر هو المجتمع الذى يراد تعليم القيم لأبنائه ، ويستلزم اللجوء إلى المجتمع ـ فيما أرى ـ تشخيص الواقع الراهن للمجتمع ، وتحديد النواقص والثغرات التى تتجلى فى سلوك خاصة الناس وعامتهم ، وتقارن نتائج فحص هذا الواقع وإمكاناته بالوضع المثالى ، أى بما ينبغى أن يكون عليه هذا الوضع ، وذلك على النحو الذى يتم استخلاصه من البحث فى المصادر الأربعة الأولى .

(٢) وَحدة القيم وتنوعها :

الحديث عن وَحدة القيم وتنوعها مبحث مهم فى الدراسات الفلسفية . وسوف أفترض ـ لأغراض هذه الدراسة ـ أن القيمة الجامعة يمكن أن يعبر عنها بأنها قيمة « تحقيق الإنسان » لذاته وإنجاز مسئولياته ، بوصفه مستخلفاً عن الله سبحانه وتعالى فى تعمير هذا الكون ، وتندرج تحت هذه القيمة الكلية قيم دونها فى المستوى النظرى والعلمى مثل : الحرية ، والمساواة ، والعدل ونحو ذلك . ثم تندرج تحت قيمة الحرية قيم أخرى تختلف تبعاً لاختلاف مجال النشاط الإنسانى الذى يتم فيه التعبير عن الجانب الإيجابى أو السلبى فى القيمة مثل : حرية العبادة ، حرية التعبير ، والحرية السياسية ، وتحت قيمة المساواة أو تكافؤ الفرص تندرج قيم مثل : تكافؤ فرص التعليم ، وتكافؤ فرص التعبير ، وتكافؤ فرص المشاركة فى اتخاذ القرار وهكذا .

وفى مثل هذا السياق نجد أننا بصدد مفهومين يتصلان بالقيم ، أولهما مفهوم « التسلسل » ، وأعنى به الترتيب الهرمى لنظام القيم ، الذى يحدد درجاتها فى تسلسل رأسى تكون كل قيمة فيه أعلى من القيمة التى تسبقها فى نظام تصاعدى أو تنازلى ، وثانيهما مفهوم تصنيف القيم ، وهو العملية التى يتم بها توزيع القيم فى مجالات أفقية كأن يقال : قيم اجتماعية ، وقيم اقتصادية ، وقيم أخلاقية ، وقيم دينية ، وقيم رياضية .

وسوف أفترض أن عملية ترتيب القيم فى نظام تعاقبى ، وعملية تصنيفها فى فئات أو زمر ، يمكن أن يدعى لكل منها صفتا الجمع والمنع ، عملية لا جدوى منها لتحقيق أغراض الدراسة الحالية .

(٣) مسئولية تعليم القيم :

أفترض ـ لأغراض هذه الدراسة ـ أن مسئولية تعليم القيم مهمة يجب أن تعنى بها كافة القوى التربوية فى المجتمع : الأسرة ، والمدرسة ، ومؤسسات المجتمع المختلفة : السياسية ، والإدارية ، والإعلامية . ومن الضرورى أن تتسق كل هذه القوى التربوية فى أهدافها وأنشطتها بحيث لا تناقض مؤسسات المجتمع مثلاً ما تقوم به المدرسة أو تناهضه .

وفى ضوء هذه المسلمات أنتقل إلى المهمة الأصلية لهذا القسم من الدراسة ، وهى تحديد القيم التى يجب أن تُعلّم فى مؤسسات التعليم النظامى وتشمل المدارس والجامعات . وفى هذا الصدد أقدم الاقتراحات التالية :

الاقتراح الأول : حقوق الإنسان فى الإسلام :

فى ٢١ من ذى القعدة ١٤٠١هـ (١٩ سبتمبر ١٩٨١) أصدر المجلس الإسلامى الدولى للعالم وثيقة جعل عنوانها « البيان العالمى عن حقوق الإنسان فى الإسلام » . وهى وثيقة تعاون فى إعدادها نخبة صالحة من كبار مفكرى العالم الإسلامى . واستخدم فى الوثيقة مصطلح « حقوق » دون ذكر للواجبات استناداً إلى أن حق كل فرد هو « واجب » على فرد آخر ، أو جماعة أو هيئة أخرى .

وقد صدرت الوثيقة بمدخل يبين الأصول العامة والمبادىء الإسلامية التى صيغت الحقوق فى ضوئها ، كما يتضمن هذا المدخل تصوراً شاملاً لكل من الفرد والمجتمع فى نظر الإسلام .

وسوف أورد فيما يلى قائمة بهذه الحقوق ، ولن أحدث فى هذه القائمة أى تعديل سوى أنى سوف أستبدل كلمة قيمة بكلمة « حق » .

(١) **قيمة الحياة** : بمعنى أن حياة الإنسان مقدسة لا يجوز الاعتداء عليها أو سلبها إلا بسلطان الشريعة ، وأن للإنسان كياناً مادياً ومعنوياً تحميه الشريعة فى حياته وبعد مماته .

(٢) **قيمة الحرية** : بمعنى أن الحرية صفة طبيعية يولد بها الإنسان ، ويجب ألا يعتدى عليها ، ويجب توفير ضمانات كافية لحماية حرية الأفراد والشعوب .

(٣) **قيمة المساواة** : بمعنى أن الناس سواسية لا تمايز بينهم ، وأن تفاضلهم يجب أن يكون وفقاً لأعمالهم ، وتتجلى المساواة فى حق الانتفاع بالموارد فى المجتمع دون تفرقة بين من يبذلون جهداً واحداً .

(٤) **قيمة العدالة** : بمعنى حق كل فرد فى أن يتحاكم إلى الشريعة ، وحقه فى أن يدفع الظلم عن نفسه ، وواجبه فى دفع الظلم عن غيره . هذا بالإضافة إلى حق الفرد وواجبه فى الدفاع عن حقوق الآخرين وحق الجماعة .

(٥) **قيمة المحاكمة العادلة** : بمعنى أن البراءة هى الأصل ، ولا تجريم إلا بنص شرعى ، ولا تجريم إلا بأدلة قطعية تقررها هيئة طبيعية قضائية ، وألا يؤخذ إنسان بجريرة غيره ، ولو كان من ذويه الأقربين .

(٦) **قيمة حماية** الفرد من تعسف السلطة أيا كانت .

(٧) **قيمة الحماية** من التعذيب .

(٨) **قيمة حماية** عرض الفرد وسمعته .

(٩) **قيمة كفالة** حق اللجوء للمضطهدين والمظلومين .

(١٠) **قيمة حماية** حقوق الأقليات على الوجه الذى أصلته شريعة الإسلام .

(١١) **قيمة المشاركة** فى الحياة العامة : بمعنى حق الفرد فى المعرفة بما يجرى فى مجتمعه وحقه فى تولى المناصب والوظائف وحقه فى أن يختار حاكمه بإرادة حرة .

(١٢) **قيمة حرية التفكير والاعتقاد والتعبير** : بمعنى حق كل فرد فى التعبير عن فكره ومعتقده بحرية كاملة ، وحقه فى التعبير عن رفض الظلم ، وحقه فى نشر المعلومات مادامت لا تمثل خطراً على أمن المجتمع والدولة ، وواجبه فى احترام مشاعر مخالفيه فى الدين .

(١٣) **قيمة الحرية الدينية** : بمعنى حرية الاعتقاد وحرية العبادة وفقاً لمعتقد الفرد .

(١٤) **قيمة الدعوة والبلاغ** : بمعنى حق إنشاء المؤسسات اللازمة للدعوة إلى الحق ، وحق الفرد وواجبه فى الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر .

(١٥) **القيم الاقتصادية** : بمعنى الانتفاع بثروات الطبيعة وواجب عدم إفسادها . وقيمة العمل والإنتاج ، وقيمة الملكية الخاصة ، وحق الفقراء فى مال الأغنياء ، وتوظيف مصادر الثروة ووسائل الإنتاج لمصلحة الأمة ، وترشيد النشاط الاقتصادى عن طريق منع الغش والضرر والجهالة ، والاستغلال ، والتغابن ، والاحتكار ، والربا ، ورعاية مصلحة الأمة والتزام قيم الإسلام بعامة .

(١٦) **قيمة حماية الملكية** : وعدم انتزاعها إلا بتعويض مناسب .

(١٧) **قيمة العمل** وإتقانه .

(١٨) **قيمة استيفاء الفرد** لكفايته من مقومات الحياة مادية كانت هذه المقومات أو صحية أو عقلية .

(١٩) **قيمة بناء الأسرة** : بمعنى الحقوق والواجبات فى بناء الأسرة وحقوق الأفراد وواجباتهم داخلها .

(٢٠) **قيمة الزوجية** : بمعنى أن حق الزوجة فى الإسكان وفى الإنفاق عليها ، وحق الزوجة فى إنهاء عقد الزواج ودياً ، وحقها فى طلب التطليق أمام القاضى ، وحقها فى الميراث ، وواجب كل من الزوجين فى حفظ غيبة صاحبه .

(٢١) **قيمة التربية** : بمعنى حق الأولاد على الآباء فى التعليم ، وحق جميع المواطنين فى التعليم فى إطار سياسة تتكافأ فيها الفرص .

(٢٢) **قيمة حماية** : خصوصيات الإنسان بمعنى تحريم التسور والتجسس ، وتتبع عورات الناس .

(٢٣) **قيمة إتاحة حرية الارتحال والإقامة** : بمعنى حرية الحركة والتنقل وتحريم الإبعاد عن الوطن ، واعتبار أن الإسلام يمثل داراً واحدة .

هذه قائمة من القيم يمكن أن تكون موضوعات للتعلم فى المؤسسات التعليمية ، وتحتاج هذه القائمة إلى توزيعها على مراحل التعليم المختلفة ، ملاءمة ما يقدم منها فى كل مرحلة لمستوى نضج المتعلمين ، وللمطالب الملحة فى كل مجتمع من رصيد القيم التى تضمنها هذا البيان .

الاقتراح الثانى : جعل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية محوراً لتعليم القيم .

قدم الدكتور عادل العوّا (١٩٨٧) تصوراً عن « قضايا القيم » فى دراسة أعدها لكتاب : **الفكر التربوى العربى الإسلامى : الأصول والمبادىء** ذكر فيه أن النظرة الإنسانية فى الإسلام قائمة على المساواة بين الناس ، وأنه لا تفاضل بينهم إلا بالتقوى ، وألمح إلى أن بعض القيم الإسلامية يسهل اشتقاقه من آيات القرآن الكريم . وذكر مثلاً لذلك الآيات من ١٣ – ٣٧ فى سورة الإسراء ابتداء من قوله تعالى : ﴿ **وكل إنسان ألزمناه طائره فى عنقه ... إلى قوله** تعالى : **إنك لن تخرق الارض ولن تبلغ الجبال طولا** ﴾ وحين يتأمل المرء هذه الآيات الكريمة يجد أنها تتضمن مجموعة القيم التالية :

« قيمة المسئولية الفردية ، وقيمة الاعتقاد فى الحساب ، وقيمة حرية الاعتقاد ، وقيمة طاعة الوالدين ، وقيمة صلة ذوى القربى والمساكين ، وقيمة الحياة ونقيضها قتل النفس ، وقيمة المحافظة على مال اليتيم ، وقيمة الوفاء بالعهد ، وقيمة الأمانة ، وقيمة عدم اتباع الهوى ، وقيمة مجانبة التكبر والعدوان (العوّا ، ١٩٨٧ ، ٢٢٩ – ٢٣٠) ثم أضاف قيمًا أخرى تشتق من القرآن الكريم

ومن السنة المشرفة ، وهى قيم : عالمية الإسلام ، والحرية ، والسلام ، والتعاون على البر والتقوى والتكافل ، والصدق ، والاستقامة ، والعفو ، ونصرة المظلوم ، واتقاء شُح النفس .

وأعتقد أن هذا التصور هو الذى يجرى عليه العمل الآن فى تعليم مادة التربية الدينية ، وأن معلمينا غير مؤهلين لاستنباط القيم من الآيات على النحو الذى قدمناه هنا . هذا بالإضافة إلى أن جعل النص القرآنى ، أو نص الحديث النبوى هو البداية يغرى بعض المعلمين بالتركيز على المعانى اللغوية والتفسيرات اللفظية دون الاهتمام بتعليم القيم على نحو يمكن أن يعمقها فى نفوس المتعلمين بطريقة حوارية على الوجه الذى سوف أعرضه فى مكان تال بهذه الدراسة .

الاقتراح الثالث : تصور أهل التصوف .

عنى أبو حامد الغزالى باستخلاص القيم الإسلامية من نصوص القرآن الكريم وحده ، وخصص فى كتابه « جواهر القرآن » قسماً مستقلاً سماه كتاب « الأربعين فى أصول الدين » وفيه عرض لما سماه الأعمال الباطنة ، وقسمها إلى أخلاق مذمومة يجب تزكية النفس منها وهى عشرة : شره الطعام ، وشره الكلام ، والغضب ، والحسد ، وحب المال ، وحب الجاه ، وحب الدنيا ، و الكبر ، والعجب ، والرياء . وإلى أخلاق محمودة وهى – أيضاً – عشرة : التوبة ، والخوف ، والرجاء ، والزهد ، والصبر ، والشكر ، والإخلاص ، والصدق ، والتوكل ، والمحبة ، والرضا بقضاء الله . (فى العوّا ، ١٩٨٧ ، ٢٣٨–٢٣٩) .

ويرى صاحب كتاب « الدر المنثور فى تفسير أسماء الله الحسنى بالمأثور » أن الله سبحانه وتعالى قد وضع فى الجنس البشرى سبعة معان . تمثل كل واحدة منها قيمة من القيم العليا ، وهى : الحياة ، والعلم ، والقدرة ، والإرادة ، والسمع ، والبصر ، والكلام ، كما وضع سبحانه فى الصورة الإنسانية أضداد هذه القيم وهى على الترتيب : الموت ، والجهل ، والعجز ، والإباء ، والصمم ، والعمى ، والبكم . (عبد العزيز يحيى ، ١٣٤٨هـ ، ٢/٤/٥/٢٤) .

وتمثل هذه المحاولات الصوفية محاولات مبكرة جداً فيما يسميه علماء المناهج مراكز تنظيم المنهج Organizaticn Centers ، وتقديم هذا التصور بالإضافة إلى الاقتراحين السابقين أردت به أن أدلل على أن هناك محتويات كثيرة يمكن أن تعلّم فى إطار ما تتحدث عنه هذه الدراسة وهو « تعليم القيم » .

والواقع هو أن الفكر التربوى فى المستوى العالمى وفى المستوى المحلى قد أهمل أمر تعليم القيم إهمالاً كبيرًا ، ووجهت العناية فى التعليم إلى الجانب المعرفى الوسيلى ، وأعنى بذلك

المعارف التى يوظفها المتعلمون فى كسب الرزق ، وإلى جانب مهارات الأداء المختلفة ، أما الجانب الوجدانى ، وتقع القيم فى الصميم منه ، فقد أهمل إلى درجة يظن معها أن « تعليم القيم » يمكن أن يكون ناتجاً ثانوياً عارضاً لتعليم المواد الدراسية ، أو أن يترك أمره لمؤسسات أخرى هى : الأسرة ودور العبادة (المساجد والكنائس) وقد دلت مشاهدات عامة الناس وخاصتهم على أن الاعتماد على الأسرة ودور العبادة وحدها فى تعليم القيم عمل قليل الجدوى .

وأنتقل الآن إلى الإجابة عن السؤال التالى من أسئلة الدراسة وهو : ما المواقف المدرسية التى يمكن أن تتيحها المدرسة لتعليم القيم ؟

رابعاً : المواقف المدرسية التى يمكن أن تستغل فى تعليم القيم

من الحقائق الثابتة الآن فى مجال التعليم أن مناهج التعليم تنقسم إلى منهجين : أحدهما صريح معلن ، والثانى ضمنى مستتر . والمنهج الأول هو الصورة الرسمية التى تقررها السلطات المسئولة فى هيئة مواد دراسية ذات أهداف معينة ومحتويات تغطى جوانب المعرفة البشرية المتاحة : اللغات ، والإنسانيات والعلوم الطبيعية والحيوية والرياضيات وهكذا . أما المنهج الثانى فيُعنى بالمعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة ، والتى تستند إليها القواعد والإجراءات التى تشكل الأعمال النمطية ، والعلاقات الاجتماعية ، داخل المدرسة ، وفى الفصول الدراسية .

واستناداً إلى فهم المنهج على هذا الوجه فإن المواقف التى يمكن أن يتم فيها تعليم القيم داخل المدرسة يمكن تصورها موزعة على الوجه التالى :

(١) التعليم العابر غير المقصود لذاته :

ويتكفل بهذا النوع من التعليم – بصورة واعية أو غير واعية – التنظيمات الإدارية والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية الدراسية . وسوف أكتفى فى هذا الجانب بذكر أمثلة لهذه المواقف وللقيم التى ربما المتعلمون منها :

- تركيز السلطة داخل المدرسة فى فرد واحد أو فى عدد محدود من الأفراد يترك فى نفوس التلاميذ شعوراً بأن قيمة « القيادة » محكومة بالتعيين ، دون نظر إلى المعرفة والخبرة ، والاستفادة من جميع العقول المتاحة فى بيئة المدرسة .
- نمط العلاقات السائدة بين إدارة المدرسة والمعلمين يمكن أن يكون استبدادياً أو ديمقراطياً أو متسيباً ويتعلم التلاميذ قيمة كل نمط من هذه الأنماط من خلال متابعتهم للنشاط اليومى فى المدرسة .

• يختلف نوع التفاعل الذى يحدث داخل الموقف التعليمى ذاته . وقد دلت نتائج عدد من البحوث أن التلاميذ يتعلمون من سلوك معلميهم داخل الفصل الدراسى أو خارجه القيم التالية :

ـ الود والتعاطف أو ما يقابلهما من تباعد عن الناس وانطواء على الذات .

ـ فهم المسئوليات وإنجاز متطلباتها بناء على تخطيط سابق أو ما يقابل ذلك من تسيب وعشوائية فى الأداء .

ـ قيمة احترام الآخر وتشجيعه فى مقابل إهانته والتقليل من شأن إنجازاته .

Rayans, 1964, 67 - 102 .

هذا بالإضافة إلى أن المدارس ومؤسسات التعليم بعامة تنظم أنشطة اجتماعية ورياضية وكشفية ورحلات علمية وترفيهية ومن خلال تنظيم هذه الأنشطة والممارسات التى تتم فى كل منها يمكن أن يتعلم التلاميذ قيماً كثيرة منها : التعاون ، والتكافل ، والضبط الذاتى ، وإنجاز الواجب فى حينه ، وإتقان العمل ، ورعاية صالح الجماعة ، وإيثار الآخرين ، ونحو ذلك .

ويلاحظ على هذا النوع من التعليم أنه عابر ، وغير مقصود لذاته ؛ وإنما يتم بصفة عارضة ، دون أن يتأمل المتعلمون المواقف البديلة المتعددة التى يمكن أن تتاح فى كل موقف ، وما ترتب على كل منها . وهذا النوع من التعليم مرغوب فيه ومطلوب ولكنه غير كاف ، ونتائج هذا التعليم العابر ـ فى مثل المواقف التى أشرنا إليها ـ تستوى فيها مؤسسات التعليم ومؤسسات الرعاية الاجتماعية ، ورعاية الأحداث ، والسجون .

(٢) تعليم القيم من خلال المواد الدراسية المختلفة :

يتيح تعليم المواد الدراسية المختلفة فرصاً شتى لتعليم القيم ، ففى تعليم المواد الطبيعية والبيولوجية تتاح مواقف كثيرة يمكن أن يتعلم منها التلاميذ قيمة « العلم » فى اكتشاف أسرار الكون وقيمة « المحافظة على البيئة » وقيمة « ترشيد استخدام الموارد » .

وفى الدراسات التاريخية تتاح مجالات كثيرة لتعلم قيم « العدل » فى مقابل الظلم ، و« الديمقراطية » فى مقابل الاستبداد ، وقيمة الهجرة فى طلب الرزق ، وقيمة « السلام » فى مقابل الحرب ونحو ذلك .

وفى الدراسات الأدبية : الشعر والنثر (القصة والمسرحية والرواية ونحوها) يمكن أن يتوقف الطلاب والمعلمون أمام النماذج البشرية التى تعرض فى هذه المواد ، والقيام بتحليل مقولاتها ، واتجاهاتها وأفعالها ، وتحديد القيم البارزة التى تتصف بها كل شخصية كالعدل ،

والصدق ، والأمانة ، وإيثار الآخر ، ورعاية الصالح العام ونحو ذلك .

وفى مقررات التربية الدينية تتاح فرص عديدة لاستخلاص القيم من النصوص القرآنية ، والأحاديث النبوية ، وتتيح سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وتاريخ الخلفاء الراشدين ، وتاريخ الشخصيات القيادية فى الحضارة الإسلامية مناسبات مختلفة لتعليم القيم .

وتعليم القيم فى السياقات المختلفة للمواد الدراسية من شأنه أن يترك للفرص التى تعرض فى كل مادة ، ويصعب فى هذه السياقات إعداد تخطيط سابق لتعليم القيم . هذا بالإضافة إلى أن مدى فاعلية تعليم القيم فى سياقات المواد المختلفة يتوقف على فهم المعلم للأغراض المتوخاة من تعليم مادته ، وأكثر المعلمين – عادة – لا يرون فى تعليم المواد إلا تحقيق أغراض معرفية صرفة . وتقديم مقررات التربية الدينية فى المدارس عليه مآخذ كثيرة : منها الاعتماد – فى المقام الأول – على الحفظ والتلقين ، وإعطاء أولوية للتحليلات اللغوية والأدبية فى النصوص ، وشبه الانقطاع بين ما يعلّم فى التربية الدينية وما تزخر به وقائع الحياة العملية فى المجتمع الذى يعيش فيه الطلاب .

(٣) تعليم القيم بصورة مباشرة مقصودة :

أتى على التعليم فى مصر حين من الدهر كانت تتاح فيه للمعلمين والطلاب فى بعض مدارس التعليم (تحديداً : مدرسة الأورمان النموذجية ، ومدرسة النقراشى النموذجية) فرصة للتنور ، والتدرب على إصدار الأحكام ؛ حيث كان يحدد فى الجدول المدرسى الإسبوعى ساعتان للمناقشة والحوار بين المعلمين والطلاب تحت اسم « التعليق على الأحداث الجارية » وفى هذا الصدد كان المعلمون والمتعلمون يتعاونون فى جمع المعلومات عن الأحداث الجارية عالمياً ومحلياً ، من الصحف والمجلات ، والإذاعات ، وكانت هذه الأحداث تتراوح بين الصراعات والنزاعات الدولية مما هو مناسب لمستوى نضج الطلاب . أذكر منها مثلاً محاولة مصدق تأميم بترول إيران والأحداث الداخلية مثل : اغتيال أمين عثمان ، واغتيال النقراشى ، واغتيال حسن البنا ، وتزوير الحكومة للانتخابات ، وما يجرى فى مجلس النواب المصرى آنذاك ، وحوادث القتل والسرقة ، ومظاهر السلوك المنحرف الأخرى التى كانت تنشر فى الصحف ، وكانت المناقشات فى « التعليق على الحوادث الجارية » تجرى بين مجموعة من الطلاب وفريق من المعلمين (مدرس مواد اجتماعية ، ومدرس لغة عربية ، ومدرس علوم) وكان الهدف من هذه المناقشات أن يكتشف الطلاب من خلال حوار حر صريح بينهم وبين معلميهم بعض القيم الخلقية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى توجه سلوك خاصة الناس وعامتهم (*) .

(*) لا أملك فى هذا المقام إلا أن أترحم على أستاذى محمد فؤاد جلال ، الذى كان يشرف على مدرسة الأورمان النموذجية ، وأن أدعو الله أن يمد فى عمر إستاذنا الدكتور عبد العزيز القوصى الذى كان يشرف على مدرسة النقراشى النموذجية .

أعتقد أن التنظيم الذى أشرت إليه كان يمثل محاولة لتعليم القيم الاجتماعية بصورة مباشرة . تتسم بالعقلانية ، وتهدف إلى تدريب الطلاب على التحليل ، وإصدار الأحكام الخلقية ، وتحفزهم على إعمال مقتضيات القيم فى سلوكهم .

ومن أمثلة التعليم المباشر للقيم مشروع تم تنفيذه بمعرفة إدارة التعليم فى ولاية كاليفورنيا فى الولايات المتحدة الأمريكية .

(California State Department of Education, 1988) .

كان الهدف منه معاونة الطلاب على فهم الآخرين ، وتصعيد القيم الاجتماعية فى وجداناتهم وسلوكهم . واتخذت مادة الأدب والقراءة محوراً مع التركيز على القيم وفهم الآخرين من خلال النماذج البشرية التى تعرض فى الأدب وفى برنامج تعليم اللغة فى المرحلة الابتدائية

وقد استخدمت فى تقديم هذا البرنامج خطة شاملة ضمت إجراء مقابلات مع الطلاب ، وتطبيق استبيانات عليهم للكشف عن الاتجاهات والقيم والمهارات الاجتماعية ، وملاحظة سلوك الطلاب فى جماعات صغيرة للعمل ، وفى الفصل الدراسى ، وفى الملاعب .

وقد دلت ملاحظة سلوك الطلاب الذين انتظموا فى ذلك البرنامج – مقارنة بسلوك آخرين مناظرين لهم فى كل المتغيرات و لم ينتظموا فى البرنامج – على أنهم قد أصبحوا أكثر استغراقاً فى معاونة بعضهم لبعض ، وأكثر تعاوناً فى إنجاز الأعمال الجمْعية ، وأنهم يتسمون بالتعبير المتكرر عن حب بعضهم بعضاً ، وعناية بعضهم ببعض ، ودعم بعضهم بعضاً ، وتبادل التشجيع فيما بينهم (Nucci. 1989, 82 - 83) .

ومن أبرز ما تؤكده الأدبيات المنشورة عن هذا البرنامج ما يلى :

- عناية المعلمين بتعليم التلميذ كيف يكون عادلاً ومهتماً ومسئولاً فى الفصل الدراسى .
- إتاحة فرص كافية للتلاميذ كى يفكروا ويناقشوا معنى القيم الاجتماعية الأساسية .
- إتاحة فرص لممارسة ما تدعو إليه القيم فى الفصل بخاصة ، وفى المدرسة بعامة ، وفى المنزل والمجتمع بوجه أعم .
- تأكيد أن مزيجاً من التعليم المباشر ، والممارسة الفعلية للسلوك ، وتأمل عواقبه يمثل طريقة فعالة فى تعلم القيم .
- تأكيد أن تعليم القيم يحتاج إلى مناخ آمن ودود داخل المدرسة وفى الفصل الدراسى وداخل الأسرة .

وأخلص من عرض خبرتى الشخصية القديمة فيما عرف باسم « التعليق على الأحداث

الجارية » ومما عرضته بإيجاز – عن مشروع ولاية كاليفورنيا إلى تأكيد أن القيم يمكن تعليمها بطريقة مباشرة ومقصودة . والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن هو كيف يكون ذلك ؟

وهذا ما يتكفل بإيضاحه القسم التالى والأخير فى هذه الدراسة .

خامساً : طرق تعلم القيم

أنتقل الآن إلى الحديث عن كيفية تعلم القيم ؟ وفى هذا الصدد يمكن أن أقول : إن القيم يمكن أن تعلّم بطريقة غير مباشرة كما يمكن أن تعلم بطريقة مباشرة مقصودة .

(١) تعليم القيم بطريقة غير مباشرة :

لتعليم القيم بطريقة غير مباشرة صور شتى يمكن إيجازها فيما يلى :

أ – المثـــال :

يتعلم الأطفال والمراهقون كثيراً من القيم عن طريق تقليدهم – بطريقة واعية أو غير واعية – للكبار فى المجتمع العام الذى يعيشون فيه ، وفى مجتمع الأسرة ، وفى مجتمع المدرسة (المديرون والمعلمون) ولذا فإن العاملين فى مهنة التعليم ينبغى أن يكونوا فى سلوكهم نماذج إيجابية يحاكيها تلاميذهم .

ب – بيئة المدرسة :

يتشرب التلاميذ كثيراً من الاتجاهات والقيم من الثقافة السائدة فى المدرسة ، وأقصد بالثقافة هنا المعارف والاتجاهات والقيم والاهتمامات السائدة فى بيئة المدرسة ؛ فالمدرسة التى لا يفرق العاملون فيها بين التلاميذ وفقاً لمستويات آبائهم الاقتصادية أو مكانتهم الاجتماعية تعلم تلاميذها قيمة المساواة ، وقيمة احترام الإنسان لذاته ، وليس لمال أبيه أو حسبه . والمعلم الذى لا يهتم بأداء مسئولياته فى مواعيدها أو لا يتقن عمله يعلم التلاميذ الجانب السلبى لقيمة العمل وقيمة الإتقان .

جـ – التقييم الذاتى :

ويدخل تحت فكرة التقييم الذاتى ممارسات كثيرة منها : دعوة المعلمين لتلاميذهم بين فترة وأخرى أن يقوموا بتقييم ذواتهم ؛ وذلك عن طريق تقدير إنجازاتهم المدرسية ، وتقدير علاقات بعضهم ببعض ، وذلك بهدف أن يصل المتعلم بذاته إلى تحديد مواطن القوة ومظاهر الضعف فى أدائه المدرسى والاجتماعى والرياضى وهكذا .

ويدخل فى ذلك التقييم الذاتى – أيضاً – تطبيق نظام الحكم الذاتى داخل المدرسة ، وأن يشكل الطلاب فى إطار نظام الأسرة المدرسية « محكمة » تتولى النظر فى المخالفات

أو الانحرافات التى تقع من الطلاب ، وتتم « المحاكمات » فى المدرسة وفقاً لنظام ، وقواعد مكتوبة يضعها الطلاب أنفسهم تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس فيها .

د ـ تعليم القيم من خلال الخبرة :

يمكن أن تنظم مؤسسات التعليم برامج مشتركة مع المؤسسات الاجتماعية والصحية وباقى مؤسسات الخدمات فى الحى أو فى المجتمع المحلى الذى تخدمه المدرسة (المستشفيات ، مراكز الخدمة الاجتماعية ، الملاجىء) كما يمكن أن تقوم المدرسة بتنظيم فرق للتعليم داخل المدرسة يتولى فيها التلاميذ المتفوقون تعليم زملائهم الضعاف .

هذا ، وقد سبق أن أشرت ـ قبل ـ إلى أمثلة لتعليم القيم من خلال المواد الدراسية المختلفة .

(٢) تعليم القيم بطريقة مباشرة مقصودة :

يعاب على تعليم القيم بطريقة غير مباشرة ـ على الوجه الذى أوردته هنا ـ أنه يتم بصورة عشوائية ، غير مخططة ، وأنه عمل متروك لإيمان المعلمين أنفسهم بأهمية تعليم القيم ، وأنه يتم بصورة عارضة وعابرة ، غير مضبوطة ، وغير قابلة للتحكم عليها ، أو لقياس مدى نجاحها .

واستناداً إلى ذلك فإن الأدبيات التربوية الحديثة تدعو إلى أن تعلم القيم بطريقة مباشرة ومقصودة لذاتها (RATHO ET - AL, 1965;) .

ويستند هذا الاتجاه فى تعليم القيم إلى عدد من الافتراضات الأساسية أوجزها فيما يلى :

- أن السلوك الخلقى ـ على النحو الذى حددنا به القيمة فى هذه الدراسة ليس إلا وظيفة لحكم خلقى ، ويؤدى التعليل العقلى دوراً لا غنى عنه فى الحكم الخلقى (Riaget, 1932) .

- أن نمو القيم فى اتجاهاتها الإيجابية ليس وظيفة مباشرة لاكتساب معايير المجتمع وقيّمه . وإنما هو وظيفة لجهود عقلوجدانية يبذلها الإنسان نفسه ، وذلك حين يستغرق فى تأمل البدائل المتاحة ، ويلجأ إلى تقييم وجهات النظر المختلفة فى موقف يتسم بالصراع ، أو تباين المزاعم والادعاءات ، أو تعدد الحاجات وتعارض بعضها مع بعض . وهذا يعنى أن النماء المعرفى والنماء الخلقى ، وثيقا الصلة ، وأن البناء الخلقى يتم نتيجة للتفاعل الاجتماعى ، وللتأمل ، والتحليل العقلى . (Kohlberg, 1969, 1976) .

● برغم ما للمجتمع ، وما للكبار فيه ، من دور نشط فى تشكيل الخلق - فإن تنمية القيم لا تتم بصورة يرجى لها الدوام والاستقرار إلا إذا كان نموها نابعاً من داخل الفرد ذاته . وهذا هو ما تؤكده المدارس الحديثة - نسبياً - فى علم نفس النمو (التحليل النفسى) ، والمدخل الإنسانى فى علم النفس أو « علم نفس الأعماق » والمدخل البنائى فى تكوين الشخصية (راجع مثلاً MASLOW, 1957) .

ولا أعنى بإيراد هذا الافتراض الأخير أن استخدام النمو المعرفى سبيلاً للنمو الخلقى (أو النمو فى نظام القيم) يناقض التطبيع الاجتماعى التقليدى داخل الأسرة وفى المدرسة وفى المجتمع ، وإنما أريد أن أؤكد حقيقتين مهمتين :

أولاهما : أن المجتمعات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة تطرأ عليها عوارض الانحلال والتسيب . وفى مثل هذا الموقف يتخذ بتعليم القيم للأفراد والجماعات سبيلاً إلى تعديل نظام القيم المختل فى المجتمع ذاته ، وهنا ينتفى الاعتماد فى تعليم القيم على معايير مثل هذا المجتمع المختل فى نظام قيمه .

وثانيتهما : أن التطبيع الاجتماعى التقليدى يمثل نوعاً من التقييد أو التحديد أو القسر ، وذلك من خلال اللجوء إلى نظام الثواب والعقاب أو الترغيب والترهيب . وتلك وسائل تناقض معظم المحكات التى قدمتها على أنه شروط للقيمة .

وأعود إلى السؤال : كيف تعلم القيم بصورة مباشرة مقصودة ؟

فأقول : إن القيم تعلم بصورة مقصودة من خلال تعريض المتعلمين لمواقف تعليمية قيمية مخططة ، يستخدم فيها خطاب تربوى مُعبأ بالقيم . وذلك على الوجه التالى :

الموقف القيمى :

يمكن أن يحدد الموقف القيمى بأنه موقف تعليمى هادف ، يتم تخطيطه بعناية ؛ بحيث تبرز فى مكوناته أنماط للسلوك ، تختلف فى دوافعها ، وفى أحداثها ، وفى عواقبها ؛ هدفه أن يتبادل المتعلمون فيما بينهم التأثير والتأثر فى بنياتهم المعرفية ، وفى نظام القيم ومؤشراته ، وفى السلوك العملى . وفى عبارة أخرى يمكن القول إن المواقف القيمية مواقف تستدعى اتخاذ قرارات يحكمها نظام القيم .

وقد أسلفنا القول فى أن هذه المواقف يمكن أن تستقى مادتها من الأحداث الجارية التى تذيعها وسائل الاتصال الجماهيرى فى المجتمع المحلى أو الإقليمى أو العالمى ، كما يمكن اشتقاقها من المقررات الدراسية ، وخاصة ما يعرض فى القصص والروايات والمسرحيات ، وكذلك من التمثيليات التى تقدمها الإذاعتان المسموعة والمرئية .

وتتطلب هذه المواقف إعداداً سابقاً ، يكفل أن تتوفر فى عناصرها سمة الصراع فى نظام القيم ؛ بُحيث يبرز فيها التباين فى السلوك وفى دواعيه ونتائجه ، وأعرض فيما يلى مثالاً لهذا الموقف فى صورة حالة الطالب « أمين صادق » . وتلك هى إحدى الصور التى تقدم بها المواقف ، ويمكن أن تقدم على شريط فيديو يُعرض على الطلاب . كما يمكن أن تُعد أفلام تعليمية هدفها تعليم القيم .

حالة الطالب « أمين صادق »

« أمين صادق » كان طالباً فى كلية « الشريعة والقانون » بجامعة « الصلاح » . وأثناء أدائه امتحان « الليسانس » ضبطه أحد المدرسين وهو يغش ، وحاول المدرس أن يسحب منه ورقة الامتحان ، ولكن أمين تشبث بها بشدة ؛ فتركه الأستاذ ، حتى لا يفسد على بقية الطلاب الجو الهادىء الذى يجب أن يتوفر لأداء الامتحان .

وحينما انتهى الوقت ، وقام أمين بتسليم ورقة إجابته للمدرس تساقطت منها أوراق صغيرة مطوية (برشام) فالتقطها المدرس بسرعة . فصاح أمين منزعجاً وقال : هذا البرشام ليس ملكاً لى ، أنا لم أعده ولم أستفد منه ، ورد الأستاذ : هذا أمر سأرفعه إلى عمادة الكلية للتصرف فيه ، وحين سمع الطالب ذلك هدد الأستاذ بأنه سيقتله وسمع المدرسون الآخرون والطلاب هذا التهديد ، وما لبث أمين أن انخرط فى بُكاء عميق نقل بعده إلى المستشفى . وقرر الأطباء المعالجون أن الطالب مصاب بانفصام بسيط فى شخصيته ، وقرر مجلس التأديب الذى عقدته الجامعة للطالب فصله من الجامعة ، والتوصية بعدم قبوله طالباً فى أية جامعة حكومية .

أما زملاء « أمين » فإنهم لم يخفوا سعادتهم بما حدث ، حيث قال بعضهم هذا جزاء الغشاش ، وقال آخرون : نحمد الله أننا لم نضبط ونحن نغش .

الخطاب المعبأ بالقيم :

وأعنى به الخطاب الذى يتم فيه تحليل المواقف والحالات التى تتصارع فيها القيم ، وجوهر هذا الخطاب هو أنه يتوجه دائماً إلى البحث عن معانى الأحداث والأقوال ، ومعرفة آثارها على الفرد ، وعلى الجماعة ، وعلى المجتمع ، وهدفه أن يجلّى المتعلمون بأنفسهم ولأنفسهم القيم الكامنة وراء الأحداث والأقوال ، وأن يتأملوها ويفسرها بحرية تامة .

ونجاح هذا الخطاب فى تحقيق أهدافه تستدعى أن تتوافر فيه الشروط التالية :

- أن يستثير فى المتعلمين رغبة تلقائية فى إصدار حكم قيمى .

والسبيل إلى هذا فى الحالة التى مثلنا بها (حالة أمين صادق) هو أن يدعو المعلم المتعلمين بعد سماع الحالة أو قراءتها إلى أن يسجل كل واحد منهم مستقلاً عن الآخرين أهم خمس كلمات أثارتها هذه الحالة عنده ، وأن يتبادل الخطاب حول الأوصاف التى كتبها كل طالب .

٢ - إشراك جميع المعلمين فى عمليات التبرير والتعليل العقلى للأحداث والأقوال ؛ ففى الحالة التى مثلنا بها يمكن أن يتبادل الخطاب حول خطأ أو صواب ما فعل أمين وما قال ، ومدى سلامة موقف المدرس ، ومدى سلامة مواقف مجموعات الطلاب الذين تباينت استجاباتهم وتعددت اتجاهاتهم نحو أمين .

٣ - أن يصل المتعلمون من خلال تبادل الخطاب إلى معايير إيجابية مشتركة بالنسبة للقيم الماثلة فى الموقف . ففى حالة أمين ومثيلاتها مجال لحوار حول معايير الأمانة ، والصدق ، واتساق الفعل مع القول ، وأداء المسئولية ، ونحو ذلك .

ويجدر بى أن أؤكد أن عرض الموقف أو « الحالة » ليس إلا بداية للخطاب ؛ وأن الخطاب يجب أن يتجاوز الحالة المعروضة إلى مظاهر الغش والخداع ، وعدم الالتزام بالعدل التى تقع فى خبرات المتعلمين وفى عبارة أخرى أقول : إن « الحالة » التى تعرض يجب أن ينظر إليها على أنها نقطة انطلاق إلى خطاب يجب أن يطول ، وأن يتسع ، وأن يتعمق ؛ بحيث تتاح للمتعلمين فرص كافية لتحليل أنظمة القيم التى يترجمها سلوك الأفراد والجماعات فى بيئات المتعلمين المختلفة .

٤ - يجب أن يقتصر دور المعلم فى الخطاب التربوى المعبأ بالقيم على إدارة الحوار بطريقة ديمقراطية ، ومعاونة المتعلمين على الربط بين الاختيارات التى يقوم بها الأفراد والجماعات ، والقيم التى تكمن وراء هذه الاختيارات ، والنتائج التى تترتب على كل اختيار . وفى عبارة أخرى أقول إن دور المعلم فى مثل هذا الخطاب هو دور المحفز إلى حوارات تستخدم فيها المهارات العقلية العليا فى أمور تتصل بالقيم .

أمـا بعـــد :

فأود أن أختتم هذه الدراسة بإيراد بعض المقولات ذات العلاقة بما قدمت فيها ، وأوجزها فيما يلى :

(١) أن التسليم بماهية القيم ، وبأهمية تعليمها على النحو الذى عرضته هنا يسوغ لى أن أقول :

إن تعليم القيم فريضة غائبة فى نظم التعليم العربية ، وأنها غائبة - أيضاً - فى كل محاولات التطوير التى تضطلع بها وزارات التربية والتعليم فى بعض البلاد العربية (مثلاً : مصر ، والأردن ، والكويت - راجع : أحمد المهدى ، ١٩٨٩) وأن برامج التنمية بعامة ، وبرامج تطوير التعليم بخاصة إذا لم تؤسس على أعمال مقصودة تهدف إلى تنمية القيم لدى الناس عبث لا جدوى منه ، ومضيعة للوقت وللجهد وللمال ؛ لأن القيم هى الموجهات الأساسية لكل ما يحرز المتعلمون فى مجالات العلوم ، والتطبيقات التقنية .

(٢) هناك حقيقة يجب تأكيدها ، وهى أن تعليم القيم فى معاهد التعليم يحتاج إلى ألا تتناقض مجريات الأمور فى المؤسسات العامة بالمجتمع مع القيم التى يراد تعليمها ؛ فالحرية لا تعلم فى مدارس مجتمع يستبد حكامه بالناس ، والعدل لا يعلم فى مجتمع تنتشر فى ممارسات مؤسساته مظاهرُ الظلم السياسى والاقتصادى والاجتماعى ، وقيمة « الاستقلال » و « الاعتماد على الذات » لا تعلم فى مجتمع تزداد فيه مظاهر التبعية السياسية والاقتصادية والثقافية والأمنية .

ولا أعنى بهذه المقولة أن تكُف نظم التعليم عن تعليم القيم حتى تتوفر القيم فى المجتمع العام الذى تخدمه هذه النظم ، وإنما أعنى بها إبراز هذا التناقض الذى يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط لتعليم القيم .

(٣) إن ما قدمت فى هذه الدراسة يمثل جهداً متواضعاً ، أردت به أن أستنفر المعنيين بالتعليم - حكومة ، وجماعات وجمعيات مهنية ، وأفراداً - ليبذلوا جهوداً عقلانية مقصودة ومتسقة ، فى سبيل تنمية البشر ، وتجديد طاقاتهم فى إطار القيم الإنسانية العليا . وأرجو فى هذا الصدد أن تنظر الجمعية العربية للتربية الإسلامية والمعهد العالمى للفكر الإسلامى فى الإعداد لمؤتمر موسع تدعى للمشاركة فيه نُخبة من علماء الدين والسياسة ، والقانون ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والتعليم والثقافة والإعلام ويكون موضوعه : القيم الإنسانية فى الحضارة الإسلامية : من المنظورات إلى التطبيقات » ولدىّ تصور لأهداف مثل هذا المؤتمر والإجراءات التى تتخذ بشأنه ، والقضايا والمشكلات التى تُناقش فيه يمكن أن أعرضه فى الوقت المُناسب .

(٤) أعتقد أن جوهر ما تدعو إليه هذه الدراسة يمثل تغييراً جذرياً يجب أن يحدث فى أهداف التعليم ، وبُناه ومضامينه ، وأساليب تقديمه . وأن الحكمة تقتضى أن تبدأ كليات التربية ، ومعاهد إعداد المعلمين فى جعل موضوع « تعليم القيم » أحد المساقات الرئيسية فى برامجها ، وأن تتسابق هذه الكليات والمعاهد فى توفير الطرق والوسائل التى تكفل

حُسن إعداد المعلمين للقيام بمسئوليات « تعليم القيم » فى مراحل التعليم المختلفة ، وفى أنواعه المتعددة . ويتوازى مع هذا الجهد عمل مماثل يجب أن تضطلع به مراكز تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة .

والله المستعان ، والهادى إلى طريق الرشاد



ثبت المراجع

أولاً : فى اللغة العربية :

(١) خلايلى ، كمال – مترجم (١٩٨٩) العلم فى منظوره الجديد . تأليف روبرت م . أغروس وجورج ن . ستانسيو الكتاب رقم ١٣٤ فى سلسلة عالم المعرفة . الكويت .

(٢) عمارة ، محمد – (١٩٨٨) الغزو الفكرى وهم أم حقيقة . القاهرة : دار الشروق .
عمارة ، محمد – (١٩٨٤) الإسلام والمستقبل . القاهرة : دار الشروق .

(٣) العوّا ، عادل (١٩٨٧) « قضايا القيم فى كتاب » الفكر التربوى العربى الإسلامى : الأصول والمبادىء . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ص ٢١٤ – ٢٩٥ .

(٤) فهمى ، مصطفى إبراهيم – مترجم (١٩٩٠) علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية . تأليف ستيفن روز وآخرين . الكتاب رقم ١٤٨ فى سلسلة عالم المعرفة – الكويت .

(٥) المجلس الإسلامى الدولى للعالم (١٩٨١) البيان العالمى عن حقوق الإنسان فى الإسلام .

(٦) المهدى ، أحمد (١٩٨٨) « إصلاح التعليم بين صيغة غالبة وصيغة غائبة » القاهرة ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس – العددان : الثالث والرابع .

(٧) يحيى ، عبد العزيز (١٣٤٨هـ) الدُر المنثور فى تفسير أسماء الله الحسنى بالمأثور . القاهرة نقلاً عن العوّا ، مرجع سابق ذكره .

المراجع الأجنبية

1 - Eisner , E. ed (1985) Learningand Teaching the ways of knewing. Chicago = the univerisity of Chicago Press. NSSE 1985 Yearbook Part II.

2 - Heibroner, R (1974) An Inquiry into human prospect. New York: W. Norton.

3 - Jantasch, E (1975) Design for Evolution. Engaland: Cambridge University Press.

4 - Kohlberg, L. (1976) Noral stages and Moralization «in Lickona (ED) Moral development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. New York: Holt, Rinehart and Winstion.

5 - Maslaw, A,H. (1959) New Knowledge in Human values. New york: Harpper and Press.

6 - Nucci, Larry P. (ed) (1989) Development and character Education. Berkeley, Colifornia: Mc Cut - Chan Publishing Corporation.

7 - OS/ er. F.K (1986) «Moral Education and Value Education» in Wittrock, M.C. ed. Handbook of Research on teaching. Third edition, New York: Macmillan Publishing Co.,

8 - Piaget, J (1932) The Moral Judgment of the child. New York: Free Press.

9 - Raths, L.E. etal (1966) values and teaching U.S.A.: Acharles E. Merrill Publictions.

10 - Rayan, D. (1964) Research on Teacher Behavior «in Biddle and Ellena (eds) Contenporary Research on teacher Effectiveness New York: Wolt, Rinchart.

11 - Rayans, K. (1986) The New Moral Education Phi Delta Kappan. No68 (November 1986).

12 - Wilson, J.Q (1985) «The rediscouery of Character: Private Virtue and Public Policy» Public Interest. Vol. 81.

تعقيب على بحث

"تعليم القيم فريضة غائبة"

للأستاذ الدكتور / أحمد المهدى عبد الحليم

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدم من أ. د. عبد الغنى عبود

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة عين شمس

(*) أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ، جامعة عين شمس

تعقيب على بحث

تعليم القيم فريضة غائبة

أ. د. عبد الغنى عبود

تنبع أهمية هـذا البحـث مـن أمريـن ، أولهمـا هـو (موضـوع) البحـث ذاتـه ، وهـو موضوع (القيم) ، وثانيهما هو (صاحب) البحث ، وهما أمـران لابـد أن يكـون لهمـا وزنهما فى تقييم أى بحث علمى، فى مجال العلوم الاجتماعيـة - ومـن بينهـا التربيـة - علـى وجـه الخصـوص.

أما عن (موضوع) البحث ، هو موضوع القيـم values ، فهـو موضـوع شـائك ولكن أهميته لا تأتى مما به من شوك، ولكن ممـا يمثلـه من أهميـة وخطـورة ، لا فـى ميدان التربية وحده ، ولكن فى مجال الحياة علـى وجـه العمـوم ، فعندمـا تفتقـد الحيـاة سواء حياة الفرد وحياة الجماعة - القيمة ، فإنها تفتقد المعنى ، وإذا ما افتقـدت الحيـاة المعنـى ، فإنهـا لا تستحق أن تُعَاش .

وإذا كانت التربية - فى أحدث تعريفاتها - هى الحياة ، وليست الإعداد لهذه الحياة فإنها تكون عملية قيمية بالدرجـة الأولى ، بمعنى أنهـا تتخـذ مـن (غـرس) القيـم فـى النفوس لها محوراً ، وهى عندما تأتى بهذه القيم لتغرسها فى النفـوس ، لا تأتىبهـا مـن فراغ ، وإنما تأتى بها من (واقع الحياة) من حولها ، ومن هنا كانت أهميتها وخطورتها فى مجال التربية، لا من حيث وجودها أو عدم وجودها ، ولكـن مـن حيـث (محتواهـا) وهدفها، فهذا هو الفارق بين مجتمع ومجتمع ، فى مسـألة القيـم التربويـة والعامـة علـى السواء .

هذا عن (موضوع) البحث ، أما عن (صاحبه) فإن من يعرفه لا بد أن يعرف عنه أنه عالم ، لا يكتفى بأن يقول ، وإنما يصرّ على أن يُقَول ما يقال فعلا، ومن ثم كانت له (بصمته) الواضحة المميزة والمتميزة فى كل ما يقول ، وهى بصمة قلما تجدها لمتخصص فى التربية ، فى هذا الزمن الردئ الذى نعيش فيه.

ولقد تعلمت من البحث ، ولا أقول ذلك إطراء للدكتور أحمد المهدى ، فأنا أعرف عنه أنه لايحب الإطراء ، بنفس القدر الذى يعرف هو به عنى ما يعرفه غيره ، من أنى لا أجيده فضلا عن أن عالماً مثله، فى مكانه ومكانته ، لا يجد نفسه فى حاجة إليه.

ولا يعنى ذلك أنى سأقف من البحث موقف المتفرج ، الذى يكتفى بمجرد تلخيصه ، وتوضيح معالمه ، والثناء عليه ، لأننى سأجد نفسى - بالفعل- مضطرًا إلى (الدخول) فيه والاختلاف معه أحيانًا ، اختلافاً قد يصل إلى حدّ الاشتباك فى بعض هذه الأحيان ولكنه كله من أجل حب البحث وحب صاحبه .

يبدأ البحث بتمهيد ، يتناول فيه الدكتور أحمد مظاهر الاضطراب فى المجتمعات المعاصرة ، ويردّها إلى غياب الالتزام بنظام متسق للقيم ، سواء فى البلاد المتقدمة والبلاد المتخلفة.

ولا أحسب الدكتور أحمد يقصد إلى (غياب) نظام للقيم فى أى مجتمع غياباً حقيقياً ،لأن مثل هذا النظام لا يغيب من المجتمع ، مثلما لا يغيب عن الفرد نحو ماأكد الدكتور أحمد نفسه فى الفقرة الثانية من التمهيد على سبيل المثال ، وإن كانت عبارة (إفتقاد القيم) قد تكررت - بالفعل - فى الصفحتين الأوليين من هذا التمهيد .

ومن (غياب) نظام للقيم فى بلاد عالمنا المعاصر- مجازياً كان هذا الغياب أو حقيقياً ينتقل الدكتور أحمد إلى ما يجرى على الساحة الأمريكية ، من إحساس بالقلق من انجرافه نحو الماديّة ، وما يجرى على الساحة الاشتراكية ، فى الاتحاد السوفيتى وبلاد أوربا الشرقية ، من تعديلات فى نظام القيم ، على حدّ تعبيره ، مما يؤكد ما قلناه من

قبل أن النظام موجود ، ومن أن الخلل ليس بسبب غيابه ، وإنما بسبب عدم تمشيه مع الفطرة التى فطر الله الناس عليها ، أو بسبب عدم تحقيقه (لكل) حاجات الإنسان الأساسية.

كذلك ثمة فارق يجب أن نتنبه إليه بين ما يجرى على الساحة الأمريكية ، ومثله على الساحة الاشتراكية ، من تغيرات فى نظام القيم ، أو بين ما يجرى فى الولايات المتحدة من مناداة بالعودة إلى القيم التقليدية الأمريكية القديمة ، شبيهاً بما يحدث على الساحه العربية والإسلامية ، وبين مايجرى على الساحة الاشتراكية ، من عودة - بالفعل - إلى الحالة السابقة وهى الرأسمالية.

ويُنْهى الدكتور أحمد تمهيده بدعوة رئيس جمهورية مصر العربية إلى الاهتمام بالقيم الروحية والإسلام ، مستشهداً -فى دعوته تلك - بدعوة نجيب محفوظ إلى ما يسميه (الأنانية العاقلة الذكية)، التى تتسم بالفطنة والحكمة... ، بديًلا لهذه (اللامبالاة) والكراهية للنفس والغير .. كما يراها فى سلوك الإنسان المصرى المعاصر مما يجعل (دعوة للأنانية)شيئاً قد يكون - بالفعل- مطلوباً .

ومن التمهيد ، ينتقل الدكتور أحمد إلى أول محور من محاور بحثه ، وهو (الإطار العام لمعالجة القيم) وهو الإطار الذى ينتظم الصيغة الإسلامية ، أو المفاهيم الجامعة التى يتبناها - على حدّ تعبيره - للكون والحياة والإنسان والعقل والعلم والمعرفة ، وهى صيغة يرى أنها مناهضة ، بل مناقضة للصيغة الغربية فى كثير من جوانبها .

فالكون - فى الإسلام - من خلق الله وقد خلقه الله سبحانه وفق قوانين وسنن وهو - فى الإسلام - يتكون من عالمين اثنين ، أحدهما عالم الغيب الذى لا نراه ولا نحس به ، والثانى عالم الشهادة ، الذى نراه ونحسّه.

والإنسان .. فى الإسلام .... هو أكرم مخلوقات الله ، مّيزه - سبحانه - على سائر الأحياء ، بقدرته على إدراك العالم من حوله ، والتفاعُل معه ، ومن ثم كان استخلاف الله سبحانه له ، وكان حسابه له يوم القيامة على قدر قيامه بمهام

الاستخلاف تلك .

وللعقل فى الإسلام مكانه ومكانته بوصفه أداة الإيمان وأداة العلم جمعياً.

والعلم ..فى الإسلام – يتضمن كل معرفة منظَّمة يَصِل إليها الإنسان من خلال الإلهام والنظر والتأمُّل والملاحظة والتجريب ، وهو يشمل علم الدين وعلم الدنيا ، أو علوم النقل وعلوم– العقل على حد تعبير الدكتور أحمد الذى يرى – أيضاً– أن الإسلام – رغم تأكيده على وحدة الكون فإنه يؤمن بالتنوع داخل هذه الوحدة.

ونقف هنا قليلاً مع الدكتور أحمد فى اعتباره المعتقدات والمعارف النقلية والقيم الإنسانية والأخلاق تدخل كلها ضمن المعارف التى تُعين على تحديد الغايات ورسم المسارات.....إلخ ، رغم ما بين المعارف من جهة والقيم والأخلاق والمعتقدات من الجهة الأخرى من فارق واضح ، يصعب معه النظر إليها جمعياً نفس النظرة. وكنت أتمنى لو رجع فى هذا المجال إلى المفكرين المسلمين ... وفى مقدمتهم الغزالى فى (إحياء علوم الدين مثًلا)– بدلاً من رجوعه إلى عدد من المفكرين الغربيين ، وهو يتحدث عن (العلم فى التصور الإسلامى) ، خاصة وأنه ألزم نفسه منذ البداية بوجهة النظر الإسلامية ، فى كل ما يتعرض له من قضايا فى بحثه على وجه العموم .

كذلك نقف معه قليلاً فى حديثه عن (التنوع داخل الوَحْدة) وهو العنوان الذى يختم به هذا (الإطار العام لمعالجة القيم) حيث يرى أن " الوسطية الإسلامية ليست وسطية حسابية ، وإنما هى وسطية تتسم بالدينامية ، وسطية تؤمن بالمثال ، وتؤمن – فى الوقت نفسه – بالواقع ، وتحاول أن تحرك الواقع تجاه المثال ، ضماناً لحركة الحياة ولإعمار الكون ، فى حدود الفطرة الإنسانية ، ومن هنا يمكن القول إن الصيغة الإسلامية صِيغة (مثالية) – فى حدود ما شرع الله (واقعية) فى إطار ما هو مهيّأ للأفراد والجماعات فأنا أعرف أن وسطية الإسلام شئ غير هذا وذاك ، وأنها أبعد ما يكون عن المثالية ، سواء بمعناها الفلسفى وبمعناها العام ، وأنها وسطية تمشى على الأرض ، تَحُول بين المسلم وبين ارتمائه فى جانب ، على حساب جانب

آخـر (المادية والروحية مثلاً) ، مما يمكنه من الاستفادة بكل مـا وهبه اللـه سبحانه من قوى وطاقات ، يستطيع أن يقوم بمهام الاستخلاف .

ومن (الإطار العام لمعالجة القيم) - على أية حال ، ينتقل الدكتور أحمـد إلى (ماهيـة القيم) حيث يرى أن (القيمـة) مفهوم تجريدى ، يشير إلى حالة نفسية عقلية (أو نفسعقلية على حد تعبيره) ، يمكن الوقوف عليها فى حياة الأفراد والجماعـات والمجتمعات - وكنت أتمنى لو انطلق الدكتور أحمد من هذا التعريف - أو التحديد - إلى هدفه دون أن يطوف بنا طويلاً - فى بحث صغير كهذا البحث - على معاجم اللغة ، ودون أن يضطر إلى اللجوء إلى آيات قرآنية كثيرة ، لا علاقة لها (بالقيمـة) إلا أنها تتصل بمشتق من مشتقاتها ، ويدور معناها حول هذا المشتق (الدين القيم - قـام عبد اللـه يدعوه - فيها كتب قيّمة ... على سبيل المثـال).

ويرى الدكتور أحمد أن القيم يمكن التعُّرف عليها فى الفرد والجماعة، من "خلال مؤشّرات هى: المعتقدات والأغراض والاتجاهات والميول والطموحـات والسلوك العملى ...إلخ "، وفى رأيى أن المعتقدات لايمكن أن تكون مساوية فـى قيمتهـا للأغراض والاتجاهات والميول ..إلخ ؛ لأن المعتقدات هى التـى توجه عـادة الاتجاهات والميول ، كما أنها هى التى تحدد الأغراض ، ومن ثم تكون المعتقدات هـى (الأصل)، الذى يتفرع عنه ما عداها ، أو تكون هى (القوة المحركة) لكل ما عداها ، إذا نحـن أردنا الدقة فى التعبير .

ويضع الدكتور أحمد للقيم عددًا من الشروط ، فى مقدمتها الحرية ، على أساس أن القيم التى تُزرع فى ظل الخوف ، تتحطم بزوال أسبابه، وفى رأيـى أنـه لا علاقـة بـين الحرية وبين القيـم حتى تكون شرطاً لها ، فكما أن الحرية (تُفْرز) قيماً ، فـإنَ الدكتاتورية (تُفْرز) قيماً هى الأخرى وإن كان البـون شاسعاً بين الإفرازين بطبيعة الحـال .

ومـن الحرية - شرطا أول للقيم، ينتقـل الدكتـور أحمـد إلى الشـرط الثـانى ،

وهو(تعُّدد البدائل) حتى يتاح للإنسان فرصة الاختيار ، فيكون ثباته على القيمة ، ومحافظته عليها ؛ لأنها قيمة اختارها ، ولم تُفْرَض عليه فرضاً.

ثم يأتي الشرط الثالث ، وهو (العقلانية)، التي يسمو بها الإنسان – في نظر الدكتور أحمد على ما عداه من المخلوقات ، ثم الشرط الرابع وهو (التكرار والاستمرار) ليتم تأكيد القيمة ، وزرعها في النفس ، لتضرب بجذورها في أغوارها فتصبح دليلاً عليها وعنواناً لها ، ثم يأتي الشرط الخامس ، وهو (اتّساق العمل مع القول)، حتى تؤدّى هذه القيم إلى تكامُل الشخصية واتّزانها وبلوغها كمالها ، ثم يأتي الشرط السادس ، وهو (الاعتزاز بالقيمة) مما يؤدى بالإنسان إلى الدفاع عنها ، بل ونشرها ، ثم يأتي الشرط السابع – والأخير – وهو الإيثار.

وما قيل تعليقاً على الشرط الأول من شروط القيم، وهو (الحرية) يمكن أن يُقَال عن الشروط الستة الباقية ، فهي ليست شروطا للقيم (لتوجد) ، وإنما هي شروط لها (لتنجح) ، أو لتكون قيمًا تحقق أهداف الإسلام ، في الفرد المسلم أو الجماعة المسلمة .

ولقد نسي الدكتور أحمد الصفة الأساسية للقيم ، وشرطها الأساسي في نفس الوقت ، وأقصد به (نفعية) القيم ، وهذه (النفعية) صفة للقيمة ؛ لأنه بدونها لا تكون القيمة قيمة ، وهي شرط لها؛ لأن الإنسان لا يجعلها (قيمة) إلا إذا أحس – فعلا – عقليا أو روحيا – أو ماديا بمردود لها ، عاجلا كان هذا المردود أو آجلا.

ومن الحديث عن (ماهية القيم) ، ينتقل الدكتور أحمد إلى الحديث عن (القيم التي تُعَلَّم فيالمدارس) حيث يبدأ بالحديث عن عدد من المسلمات ، يبدؤها بمسلمة من (مصادر القيم) ، التي يرى أن أولها هو الدين ، الذي هو الإسلام لا غيره ، وثانيها عنده هو العقل الجمعي ، وثالثها هو الخبرة التاريخية التي مرت بها الأمم ، ورابعها التراث العربي الإسلامي ، الذي نحتاج فيه إلى أن ننظر إليه نظرة نقدية ، تمكننا من اختيار أفضل ما فيه ، وأكثره نفعاً لنا اليوم ، وخامسها هو المجتمع الذي

يُرَاد تعليم هذه القيم لأبنائه ، وواقع هذا المجتمع ، حتى يتم الانطلاق من هذا الواقع إلى الهدف الأسمى الذى يتمنى أن يبلغه.

أرى أن الدكتورأحمد يتحدث فى هذه المسلمة الأولى عن (مصادر القيم) فى المجتمع الإسلامى، ولو أنه لم يذكر هذا (المجتمع الإسلامى) فى منطوق المسلمة ، مما جعله يتحدث مرة أخرى وعينه على المجتمع الإسلامى ، ومرة أخرى وعينه على القيم على وجه العموم (على نحو مانرى فى المسلمة الخامسة على سبيل المثال).

ولو كنت مكان الدكتور أحمد ، لدخلت كل المصادر من هذه المصادر مدخلا عاما انتقلت منه - بعد هذا العموميه - إلى خصوصية الإسلام ، ليُتّخذ الإسلام هنا مجالا للتطبيق ، وليكون هناك خط فكرى عام واحد يبدو فى المعالجة.

وقد كان مثل هذا المنهج فى المعالجة مما سيجنبها مثل هذه المآخذ التى نأخذها عليها الآن ، إضافة إلى ما يمكن أن يقال أيضا عن مثل استشهاده فى مصادر القيم - على ما يذهب إليه - بآيات قرآنية لا علاقة لها بالموضوع الذى يستشهد بها عليه، على نحو ما نرى فى استشاده بـ (يعقلون) و (تعقلون) و(أفلا تعقلون) ، وغيرها مما يتكرر فى كلام الله سبحانه كثيرا فى القرآن الكريم استشهاده بها على ما يسميه (العقل الجمعى)، مع أن العقل الجمعى الذى كان القرآن الكريم يخاطبه بها كان عقلا منكرا لفكرة التوحيد وفكرة البعث وغيرها ، مما أتى الإسلام ليؤكده ، وكأن القرآن جاء ليسّلم هذا العقل الجمعى أو لينسفه ، لا ليستند إليه.

ونفس الأمر حدث فى استشهاده على الخبرةِ التاريخية ، بما ورد فى القرآن الكريم عن الأمم السابقة ، مع أن خبرات الأمم السابقة فى القرآن الكريم خبرات يستفاد بها فى قيمة واحدة فقط ، وهى قيمة (الإيمان) فهذا هو الشيء الوحيد الذى يعنى القرآن الكريم فيما يعرضه من هذه القصص .

ونَقِف قليلا مع الدكتور أحمد فى حديثه عن (التراث العربى الإسلامى) كمصدر من مصادر القيم عنده ، حيث نراه يهتم بتلك " القيم التى يمثّلها سلوك

الشخصيات التاريخية ، التى أسهمت بالفكر وبالعمل ، فى إرساء معالـــم الحضـارة العربية الإسلامية ، بوصفهـا حضـارة إنسـانية ، ولسـت أرى أن قيمنـا التربويـة التـى ننشُدها فى تعليمنا محتاجة إلى قيم هذه الشخصيات التاريخية ؛ لأننا لا يمكن أن نحـدد هدفنا فى تربيتنا أن يكون كل مسـلم عمر بن الخطاب أو أبا بكر الصديق أو أبـا ذر الغفـارى أو ابن سينا أو الغـزالى ، أو أبـا حنيـــفة ، أو غـير هـــؤلاء جميعـاً مـن الشخـصيات التى لاتتكـرّر عـادة ، وإنما نحن محتـاجون إلى قيـم (الرجـل العـادىّ) البسيط - جامع الحطب الذى يسعى على قوتِـهِ وقـوت أولاده - الفـلاح البسـيط - العامل البسيط - الجندى البسيط ، وليس هـناك ما يمنع بطبيـــعة الحـال من (تربيـة خاصة) لمثل هذه الشخصيات الفذة ، إذا بدا على طفل إمارة نباهـة فـى جـانب مـن جوانب النشاط الإسلامى ، تدل على أنه سيكون شخصية منهـا .

ومن المســلمة الأولى - على أيـة حـال - عـن (مصـادر القيـم) ، ينتقـل الدكتـور أحـمد إلى المسلَّمة الثانية عن (وحدة القيم وتنوعها)،حيـث يقـول بتقسيم القيـم - أو تفريعها - فى نظامين أولهمـا هرمـى تسلسـلى ، والثـانى تصنيفـى عرضـى ، أو فـى نظامين أحدهما " ترتيب القيم فى نظـام تعـاقُبى" على حـد تعبيره ، والثـانى "عملية تصنيفها فى فئات أو زُمَـر" .

ويرى الدكتور أحمد أن عملية التصنيف تلك "عملية " لا جدوى منها لتـحقيق أغراض الدراسة الحالية "، ولست أدرى لماذا قام بهذا التصنيف فعلا إذا كان تصنيفهـا هـكذا لاجدوى منه - هـذا إضافة إلى أن هذا التصنيف إن ورد - كان مكانه فـى (الإطار النظرى) فى أوائل الدراسة ، لا فى منتصفها هكـذا .

ومـن المسلمة الثانية عـن (وحـدة القيـم وتنوُّعهـا) إلى المســـلمة الثالثـة عـن (مسؤول تعليم القيم) على حدّ تعبيره ، حيث يفترض الدكتور أحمد "- لأغراض هـذه الدراسة - أن مســؤولية تعليم القيم مهمة يجب أن تعنى بها كافة القوى التربوية فـى المجتمع : الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتـمع المختلفة .." "... ومـن الضـرورى

أن تتسق كل هـذه القوى التربوية في أهدافها وأنشطتها ... "، ومن ثم فأنا لا أرى مكانا لكلمة الافتراض هنا .

ومن هذه المسلمات الأربع ، ينطلق الدكتور أحمد إلى تقديم المقترحات في بحثه ، وهي مقترحات خاصة بـ " تحديد القيم التي يجب أن تُعلَّم في مؤسسات التعليم النظامي، وتشمل المدارس والجامعات ".

وقد قدم الدكتور أحمد اقترحات ثلاث في هذا المجال ، اختار للاقتراح الأول منها عنوان (حقوق الإنسان في الإسلام)، واختار للاقتراح الثاني عنوان (جعل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية محورا لتعليم القيم) ، واختار للاقتراح الثالث عنوان (تصور أهل التصوف).

وقد بنى الدكتور أحمد اقتراحه الأول على وثيقة (المجلس الإسلامي الدولي) الصادرة في سبتمبر ١٩٨١ م في مطلع القرن الخامس عشر الهجري بعنوان (البيان العالمي عن حقوق الإنسان في الإسلام)، والتي تستخدم كلمة (حقوق) دون ذكر للواجبات على حد تعبيره ، على أساس أن "حق كل فرد ، هو واجب على فرد آخر، أو جماعة أو هيئة أخرى " ، وصرح الدكتور أحمد بأنه لم يُدْخِل أي تعديل فيما تورده الوثيقة سوى استبدال كلمة (قيمة) بكلمة (حق) الواردة في الوثيقة .

أما عن (الحقوق الواردة في الوثيقة) ، والتي صارت (قيما)، فيصل عددها إلى ٢٣ قيمة أو حقا ، أولها هي (قيمة الحياة) وثانيتها (قيمة الحرية) وثالثتها (قيمة المساواة) ورابعتها(قيمة العدالة) وخامستها (قيمة المحاكمة العادلة)، والسادسة (قيمة حماية الفرد من تعسف السلطة أيا كانت) والسابعة (قيمة الحماية من التعذيب)، والثامنة (قيمة حماية عِرْض الفرد وسمعته)، والتاسعة (قيمة كفالة حق اللجوء للمضطهدين والمظلومين) ، والعاشرة (قيمة حماية حقوقُ الأقليات على الوجه الذي أصَّلته شريعة الإسلام)، والحادية عشرة (قيمة المشاركة في الحياة

العامة)، والثانية عشـرة (قيمـة حريـة التفكـير والاعتقـاد والتعبـير)، والثالثـة عشـرة (قيمة الحرية الدينية) ، والرابعة عشرة (قيمة الدعوة والبلاغ)، والخامسة عشـرة (القيـم الاقتصادية) ، التـى تُعْتَبَر فـى حـد ذاتهـا (مجموعـة)مـن القيـم تشـمل " قيمـة العمـل والإنتاج ، وقيمة الملكية الخاصة وحق الفقراء فى مال الأغنياء .. " وغيرهـا علـى حـد تعبيره والتى يتكـرر ذكـر بعضهـا فيمـا يلـى مـن قيـم ، علـى نحـو مـانرى فـى القيمـة السادسة عشرة (قيمة حماية الملكية)، وفى القيمة السابعة عشرة (قيمة العمل وإتقانـه) وهكذا ، ولست أعرف السر فى الإجمال ثم التفصيل بعدها بلا منطـق .

ولا نضيع الوقت فى استعراض ما تبقى من قيم أو حقوق ، ولكـن تكفـى الإشـارة هنا إلى أن ثـمة فرقا – أو فروقا – بـين القيـم التربويـة والقيـم العامـة، رغـم أن القيـم أنما تشتق من هذه القيم العامة ، ولو أن الفرق بينهمـا كـان التربويـة حينمـا تُشْـتَق، واضحا فى ذهن الدكتور أحمد وهو يكتب بحثه الرائـع هـذا ، مـا اكتفـى بسـرد هـذه (الحقوق) الواردة فى وثيقة (المجلس الإسلامى الدولى)– تلـك الحقـوق التـى حولهـا إلى قيـم ، وإنما كان قد قام (بتوظيفـها) تربويـا، بمعنـى أنـه كـان قـد حولهـا إلى أهـداف تربوية ، فالقيمة الثانية (قيمة الحرية)، كان يجب أن تحـول إلى قيمـة تربويـة ، تُمَـارس فـى داخـل الفصـل وداخـل المدرسـة ، كمـا تمـارس فـى حـدود الأسـرة وغيرهـا مـن المؤسسات التربوية ،أما تركها هكذا فإنها أمر لا يجوز ، لا فى الإسـلام ولا فـى غـير الإسـلام .

وما قيل عن قيمة (الحرية) يمكن أن يقال عـن قيـم أخرى كثـيرة غيرهـا ، كقيمـة "المساواة " (القيمة الثالثة)، وقيمة "العدالة " (القيمة الرابعـة)، وقيمـة "المشـاركة فـى الحياة العامة" (القيمة الحادية عشرة) على سبيل المثـال .

أما قيمة كقيمة "الحيـاة " (القيمـة الأولى) فلسـت أدرى كيـف يمكـن تحويلهـا إلى قيمة تربوية شأنها فى ذلك شأن قيمة " إتاحة حرية الارتحال والإقامة " (القيمة الثالثـة والعشرون)على سبيل المثال ، مما يؤكد أن الاكتفاء بمجـرد تحويـل (حقـوق) الإنسـان

فى الوثيقة المذكورة إلى (قيم) أمر أساء إلى البحث القيم ، أكثر مما أضاف إليه.

أما (قيمة التربية) (القيمة الحادية والعشرون) فلا مكان لها فى هذه الورقة على الإطلاق ،كما هو واضح ، شأنها فى ذلك شأن قيمة "بناء الأسرة " (القيمة الثامنة عشرة) ، قيمة "الزوجين "(القيمة التاسعة عشرة)، وغيرها ، مما يزيد فى تأكيد ما قلناه من قبل عن الضرر الذى أصاب البحث من مجرد تحويل (حقوق) الوثيقة إلى (قيم) .

أما الأقتراح الثانى ، فقد اختار له الدكتور أحمد عنوان (جعل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية محورا لتعليم القيم)، وأعتقد أن منطق الأشياء فى مثل البحث يفرض أن يكون هذا هو الاقتراح الأول -لا الثانى ؛ لأن من غير المعقول أن يقوم الاقتراح الأول على معطيات وثيقة صدرت بعد أربعة عشر قرنا من ظهور الإسلام ونزول القرآن ، بينما يقوم الاقتراح الثانى على (الأصل) الذى يجب أن تنبع منه (القيم) كلها ، وهو القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومنهما يجب أن (تتفرع) بقية المقترحات .

ورغم الاقتراح الثانى يقوم على أساس (جعل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية محورا لتعليم القيم)، فإن الدكتور أحمد ينطلق فيه من الدراسة التى أعدها الدكتور عادل العوّا لكتاب التربوى العربى الإسلامىالأصول والمبادىء) والتى يشتق فيها بعض القيم من القرآن الكريم ، مثل قيمة المسؤولية الفردية) "وقيمة حرية الاعتقاد "، و"قيمة طاعة الوالدين "...إلخ .

وليس المقام مقام مناقشة القيم التى توصل إليها الدكتور العوّا ووافقه عليها الدكتور أحمد ، ولكنى أعتقد أن المعالجة كانت تفرض (توضيح) ، كيف يمكن استخلاص القيم التربوية من القرآن الكريم ، خاصة فى العلوم الطبيعية وغيرها من العلوم – غير العلوم الدينية ، التى أشار الدكتور أحمد إلى أنها تسير فى تدريسها على أساسه حيث يقول : "وأعتقد أن هذا التصور هو الذى يجرى عليه العمل الآن فى

تعليم مادة التربية الدينية ، وأن معلمينا غير مؤهلين لاستنباط القيم من الآيات على النحو الذى قدمتُه هنا ،هذا بالإضافة إلى أن جعل النص القرآنى ، أو نص الحديث النبوى هو البداية ، يُغْرِى بعض المعلمين بالتركيز على المعانى اللغوية والتفسيرات اللفظية ، دون الاهتمام بتعليم القيم ...إلخ "، مما يعد هجوما على المعلمين لا مبرر له ولا سند يقوم عليه .

وأعتقد أن المقام كان يفرض – على أية حال – توضيح الكيفية التى يمكن بها – كما سبق – استخلاص القيم التربوية من هذين المصدرين ، والكيفية التى يتم بها تحويلها إلى قيم تربوية .

أما الاقتراح الثالث ، فقد اختار له الدكتور أحمد عنوان (تصور أهل التصوف)، وفيه يبدأ بتوضيح (الأخلاق المذمومة) و (الأخلاق المحمودة) التى يوضحها الإمام الغزالى فى كتابه جواهر القرآن ، والتى ذكرها الدكتور العوا فى دراسته التى بنى عليها الدكتور أحمد اقتراحه (الثانى – ثم يثنى بما استعراضه عبد العزيز يحيى من معان يذكر صاحب كتاب (الدر المنثور ، فى تفسير أسماء الله الحسنى بالمأثور) أنها قد وضعها الله سبحانه فى الإنسان ، ويعتبر ذلك محاولات صوفية ، يمكن إضافتها إلى الاقتراحين السابقين فى(تعليم القيم) .

ويختم الدكتور أحمد هذا الاقتراح بحديث عن إهمال القيم فى الفكر التربوى المعاصر ، بسبب التركيز فى التعليم على الجانب المعرفى الوسيلى – على حد تعبيره، هو كلام سبق أن قاله فى التمهيد لدراسته ، على نحو أو آخر كما سبق ، ولست أرى سببا لتكراره هنا .

يُضَاف إلى ذلك أننا فى العالم الإسلامى اليوم نغرق فى المادية الشديدة التى لا يكون ثمة مخرج منها أومهرب سوى الصوفية ، فالعالم الإسلامى يقع الآن ضحية للغلو فى الإفراط جنبا إلى جنب مع الغلو فى التفريط ، وهو أمر لا مهرب منه سوى الإسلام الوسط ..الإسلام السنّى – الإسلام العملى ، كما نزل به القرآن الكريم ،

والسنة النبوية المطهرة اللذين يرى الدكتور أحمد فى بحثه - كما سبق- أن يكون محور الذى يجب أن تدور حولة القيم فى تعليمنا العربى الإسلامى المعاصر .

ومن الاقتراحات الثلاثة ، التى يُنْهى بها حديثه عن (القيم التى يجب أن تُعَلَّم فى المدارس) ينتقل الدكتور أحمد إلى المحور الرابع من محاور بحثه الذى اختار له عنوان (المواقف المدرسية التى يمكن أن تُسْتَغَلَّ فى تعليم القيم) ، حيث يبدأ حديثه فيه عن انقسام مناهج التعليم - حقيقة - إلى منهجين ، أحدهما صريح مُعْلَن ، على حد تعبيره " هو الصورة الرسمية التى تقدرها السلطات المسؤولة فى هيئة مواد دراسية ذات أهداف معينة ، ومحتويات تغطى جوانب المعرفة البشرية المتاحة " ، والثانى "ضمنى مستتر "، ويُقْصد به المعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة .

ولأول مرة أسمع عن هذا التقسيم للمنهج الدراسى ، وهواجتهاد طيب من الدكتور أحمد على أيه حال ، يقصد من ورائه إلى أن يقول إن القضية ليست قضية منهج مكتوب ، محدد الأهداف واضح المعالم فقد تحدد الأهداف بوضوح ، وتفصل إجراءات تحقيق الأهداف بدقة ، ثم تكون المخرجات - فى النهاية -غير- ما يراد تحقيقه .

وإذا كان هذا هو ما يريده الدكتور أحمد ، فإننا لا نملك إلاأن نوافق عليه معه ، يرى الدكتور أحمد أن (المواقف) التى يمكن أن يتم فيها تعليم القيم ونؤكده ، أيضا داخل المدرسة يمكن تصورها موزعة على الوجه التالى .

١) التعليم العابر غير المقصود لذاته .

٢) تعليم القيم من خلال المواد الدراسية المختلفة .

٣) تعليم القيم بصورة مباشرة مقصودة .

ويرى الدكتور أحمد أن (التعليم العابر غير المقصود لذاته) إنما يتكفل به - بصورة واعية أو غير واعية - على حد تعبيره - التنظيمات الإدارية والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية ، كما يلاحظ "على هذا النوع" من التعليم أنه عابر ،

وغير مقصود لذاته ، وإنما يتم بصورة عارضة ، دون أن يتأمل المتعلمون المواقف البديلة المتمددة ، التى يمكن أن تتاح فى كل موقف ، وما يترتب على كل منها .

أما (تعليم القيم من خلال المواد الدراسية المختلفة) فيرى الدكتور أحمد أن المواد الدراسية المختلفة تُتِيح فرصا شتّى لتعليم القيم ، على حد تعبيره ، سواء فى ذلك العلوم الطبيعية والتاريخ والأدب وغيرها ، وأن " تعليم القيم فى السياقات المختلفة للمواد الدراسية من شأنه أن يترك للفرص التى تعرض فى كل مادة ، ويصعب فى هذه السياقات إعداد تخطيط سابق لتعليم القيم.

وأما عن (تعليم القيم بصورة مباشرة مقصودة) فإنه يتحدث عنه من خلال تجربته الذاتية فى المدارس النموذجية المصرية ؛ التى كانت موجودة فى مصر فيما قبل ثورة يوليو ، وعلى وجه التحديد فى مدرسة الأورمان النموذجية ومدرسة النقراشى النموذجية حيث كان يُتَاح للطلاب فرصة للتنُّور ، والتدُّرب على إصدار الأحكام "، على حد تعبيره ، و"حيث كان يحدَّد فى الجدول المدرسى الأسبوعى ساعتان للمناقشة والحوار بين المعلمين والطلاب ..".

ثم يُتِمُّ الدكتور أحمد حديثه عن هذا التعليم من خلال ما قرأه من دراسات ، كقراءته عن المشروع الذى تمَّ تنفيذه بمعرفة إدارة التعليم فى ولاية كاليفورنيا فى الولايات المتحدة الأمريكية.

ثم نَصِل – مع الدكتور أحمد – أخيراً إلى المحور الخامس من محاور" المنهج العام المقترح لتعليم القيمة "، ويحدد له خمس طرق ، أولها (المثال أو القدوة) وثانيتها (التوضيح) وثالثتها (تهيئة البيئة المناسبة) ورابعتها (التقييم الذاتى) والخامسة (تعليم القيم من خلال خبرة).

ولقد مر الدكتور أحمد على (المثال أو القدوة)مرورا عابرا فلم يتحدث عنها بأكثر من خمسة سطور ، فى هذه المنطقة من الدراسة ، ولو كنت مكانه لخصصتُ لهذا الموضوع بالذات ثلث الدراسة على الأقل ؛لأنه (موضوع) دراسته ، ولأن القيم

عادة لا تُتَعَلّم من خلال الكلمة ، وإنما من خلال القدوة بالدرجة الأولى فى الأسرة وفى المدرسة ، ولأنه التزم بالخط الإسلامى فى هذا المجال ، والقرآن الكريم فيَّاض بالمادة العلمية فى هذا المجال وهو يتحدث عن المنزل (الأب والأم والرحم القريب وصِلَته)، شأنه فى ذلك شأن السنة النبوية المطهرة ، كما أنه فيَّاض بالآيات التى تتحدث عن (الجو العام) المحيط بهذا المنزل ، وعن نظام الحكم ، وغيرها .

ونظام (الحسبة) فى الإسلام نظام معروف تناولته دراسة كثيرة ، وقد كان مما يضيف إلى بحثه القيم هذا كثيرا لو أنه تعرض له .

أما عن دور (المعلم) فى هذه التربية القيمية فهو الدور الأول والأهم والأخطر ، ومن ثم لا يكاد يخلو من الإشارة إليه كتاب من كتب التراث التربوى الإسلامى ، وهى كثيرة كثيرة ، وكلها يهتم بجانب واحد أساسى فى المعلم ، وهو جانب (الأخلاق) فيه ؛ لأنه سيكون أبا ، وسيكون قدوة أيضا ، ولأنه يقوم بما كان يقوم به النبى صلى الله عليه وسلم وصحابته رضوان الله عليهم ، والتابعون وتابعوا التابعين.

ولو كنت مكان الدكتور أحمد ، لاتخذت من (المعلم) كما يحدده التراث التربوى الإسلامى (منطلَقاً) للدراسة كلها ، فالمدرس – فى الإسلام – هو القيمة الكبرى فى التربية الإسلامية لأن المفروض فيه أن يكون (نموذجا) حيا للقيم الإسلامية (معبرا) عنها التعبير الأمثل ، فى حياته الخاصة وحياته العامة ، وفى حياته (المهنية)على السواء .

تبقى كلمة أخيرة عن نظام التوثيق فى البحث .

لقد أتبع الدكتور أحمد نظاما فى التوثيق حدده فى هامش الصفحة الأولى من البحث فى " ذكر ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف ، والثانية تاريخ النشر ، والثالثة رقم الصفحة أو الصفحات ، ثم يجد القارئ ثبتا بالمراجع فى نهاية البحث ، رُتّب وفقا لنظام ألفباء وللترتيب الزمنى فى آن واحد .

وللنظام الذى اتبعه الدكتور أحمد فى التوثيق مزايا متعددة ليس هنا مجال الحديث

عنها ، ولكن هذا النظام يقوم على شقين ، لايستغنى أحدهما عن الآخر ، ولايغنى عنه ، لايجد القارئ للبحث منهما إلا الشق الأول ، وأحسب أن الشق الثانى قد سقط سهوا أو خطأ، هو الشق الخاص بثبت المراجع ، هو خطأ يسهل تماما تداركه على أية حال .



فهـــرس النـدوة

أبحـــاث ندوة التربيـــة

رقم الايداع بدار الكتب المصرية :

١٩٩٤/٥٣٠٦

الترقيـم الدولـــى :

ISBN 977-5309-10-7

المعهد العالمى للفكر الإسلامى

المعهد العالمي للفكر الإسلامي مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت وسجلت في الولايات المتحدة الأمريكية في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١ هـ ـ ١٩٨١ م) لتعمل على :

* توفير الرؤية الإسلامية الشاملة ، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها ، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة .
* استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية ، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي .
* إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر ، تمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته .

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها :

* عقد المؤتمرات والندوات العلميّة والفكريّة المتخصّصة .
* دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر الإنتاج العلمي المتميز .
* توجيه الدراسات العلميّة والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة .

وللمعهد عدد من المكاتب والفروع في كثير من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة ، كما أن له اتفاقات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم .

The International Institute of Islamic Thought
555 Grove Street (P. O. Box 669)
Herndon, VA 22070 - 4703 U. S. A.
Tel : (703) 471-1133
Fax : (703) 471-3922
Telex : 901153 IIIT WASH

هذا الكتاب

يضم هذا الكتاب الأعمال الكاملة "لندوة المناهج التربوية والتعليمية فى ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة" والتى انعقدت لاستجلاء خصائص الفكر التربوى الإسلامى من خلال الخبرات المتراكمة والواقع العملى والتفاعل الإيجابى مع الفكر التربوى الحديث، حتى يمكن بناء العملية التربوية بناء راسخاً على أساس من القيم الإسلامية الأصلية لتستطيع الشخصية المسلمة بما لها من مقومات وسمات أن تخوض غمار الصراع الحضارى وتعيد بعث حضارتها من جديد.

ونأمل أن تسهم هذه البحوث فى إيجاد حل لجزء من أزمتنا التربوية المعاصرة، آملين أن تتعاون الجهات المعنية المختلفة فى تبادل الخبرات، ودفع العملية التربوية قدماً، فى إطار مشروع حضارى جديد للنهوض بأمتنا المسلمة .